This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

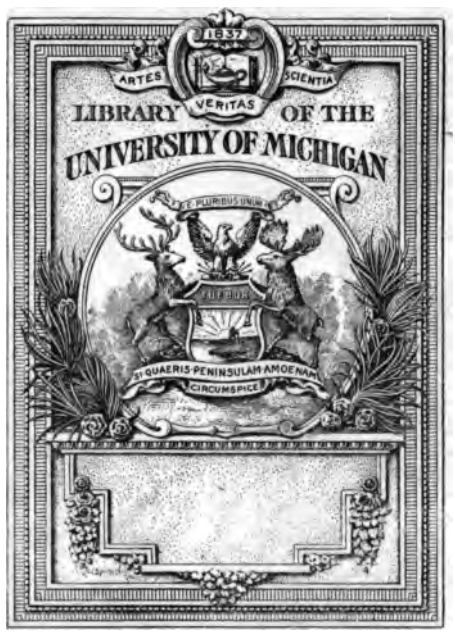
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

A 436541


1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

LA
13
.S33

Die Pädagogik als Wissenschaft

von Pestalozzi bis zur Gegenwart

in

ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben dargestellt

von

H. Scherer
Schulrat

III. Abteilung

Die wichtigsten Darstellungen der empirischen Pädagogik

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907

Inhalt der III. Abteilung.

	Seite
1. Empiriker	1
Schuderoff	2
Greiling	2
Heusinger	3
Stephani	3
Lehne	4
Weiller	4
Pölitz	4
2. Niemeyer	5
Niemeyer und Pestalozzi	13
3. Schwarz	15
Schwarz und Pestalozzi	19
Schwarz und Curtman	20
4. Seiler	20
5. Milde	23
Milde und Vierthaler	27
6. Graser	27
Graser und Pestalozzi	30
Graser und Schleiermacher	32
Hergenröther	32
7. Denzel	33
Denzel und Pestalozzi	37
8. Harnisch	38
Harnisch und Pestalozzi	46
9. Fröbel	49
Fröbel und Comenius	73
Fröbel und Pestalozzi	74
Fröbel und Krause	76
10. K. Schmidt	77
11. Diesterweg	81
Diesterweg und Pestalozzi	101
12. Gräfe	102
Gräfe und Pestalozzi	120
13. Palmer	120
14. Kellner	128
15. Dittes	133
Dittes, Comenius und Pestalozzi	147
Dittes und Beneke	147
Dittes und Herbart	149
Dittes und die Herbartianer	153
16. Ziller	157
Ziller und Herbart	182
Ziller und Willmann (Erziehungsziel)	185
Ziller, Staude, Kern, Willmann, Rein, Dörpfeld, Beyer, Sallwürk, Fröhlich (kulturhistor. Stufen usw.)	189
Ziller, Herbart, Stoy, Willmann, Kern, Rein, Dörpfeld, Lindner, Fröhlich (Konzentration)	218
Ziller, Herbart, Stoy, Rein, Willmann, Dörpfeld, Kern, Lindner, Sallwürk, Meßmer (formale Stufen)	235
Ziller, Willmann, Rein, Dörpfeld (Schulverfassung, Schulorganisation usw.)	266
Zillerianer	274
Herbart-Ziller und Beneke-Diesterweg resp. Dittes	275
Rück- und Vorblick	277
Literatur zum weiteren Studium, zugleich Verzeichnis der Quellen	289

169115

3. Die wichtigsten Darstellungen der empirischen Pädagogik.

1. An die von Pestalozzi, den Philosophen und Dichtern gegebenen Richtlinien für die Gestaltung der wissenschaftlichen Pädagogik schlossen sich die Versuche der Fachmänner, ein System der Pädagogik aufzustellen und dieses in die engste Beziehung zur pädagogischen Praxis zu bringen, an; bei ihnen bildet die Erfahrung die Grundlage, sie bietet den Stoff, die Philosophie gibt die Richtlinien für den Ausbau, die Form, weshalb man sie als Empiriker bezeichnen kann. Empiriker waren auch die Pädagogen vor Pestalozzi; was sie uns bieten, sind einzelne auf Erfahrungen beruhende pädagogische Anweisungen, die sie so gut als möglich mit der dermaligen Philosophie zu begründen suchen. Die Aufklärungszeit e..tbehrte des historischen Sinnes; um die von ihr getragene Pädagogik auf ihren wahren Wert zu prüfen, entstand gegen Ende des 18. Jahrhunderts die historische Pädagogik. Niemeyer fügte seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" einen „Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" bei; ebenso gab Schwarz (1802) im 4. Bd. seiner „Erziehungslehre" eine „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste" heraus. Pestalozzi bedeutet einen Wendepunkt in der Pädagogik; alle pädagogischen Schriftsteller nach ihm müssen sich mit ihm auseinandersetzen, wodurch das Bedürfnis einer historischen Auffassung der Pädagogik immer mehr hervortrat. „An den von J. H. Pestalozzi erfundenen, vorgeschlagenen und unter dessen Augen schon in glücklicher Ausübung befindlichen Unterrichtsgang soll die Ausführung der neuen Erziehung sich anschließen", so äußerte sich Fichte in seinen „Reden". Viele deutsche Schulmänner eilten zu Pestalozzi und wurden so seine unmittelbaren Schüler; sie und andere, die nicht von ihm selbst lernen konnten, studierten seine Schriften und bauten seine Gedanken aus. Den Empirikern der Pädagogik nach Pestalozzi bietet sich neben den Schriften Pestalozzis in der philosophischen Pädagogik eines Kant, Fichte, Hegel, Krause, Schleiermacher, Beneke, Herbart u. a. und der Philosophie der Genannten u. a. eine Basis, von der aus sie mit Hilfe der Erfahrungstatsachen Richtlinien für die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens gewinnen konnten; durch ihre leicht faßlichen Schriften wurden die Lehren Pestalozzis und der philosophischen Pädagogik den Lehrern leichter zugänglich gemacht.

Mit der Ausbreitung von Kants Philosophie begann auch für die Pädagogik eine neue Zeit; das Interesse für die Erziehung und

Bildung war zu gleicher Zeit durch die an Pestalozzi sich anschließende Bewegung geweckt worden. Von den pädagogischen Schriften, welche seit der Mitte des 18. Jahrhunderts erschienen waren, war Kant nicht sehr erbaut; es waren meist praktische Winke und Ratschläge, denen die wissenschaftliche Begründung und der systematische Zusammenhang fehlten. Kant forderte nachdrücklich, der Mechanismus der Erziehungskunst solle in Wissenschaft verwandelt werden; er gab selbst dazu in seinen Vorlesungen die Richtlinien an, ohne jedoch den Bau selbst auszuführen. Allein auf Grund der Kantschen Philosophie versuchte man, die Pädagogik systematisch aufzubauen; in keinem Zeitraum begegnen uns daher mehr Lehrbücher der Pädagogik als in diesem. Der Prediger Schuderoff schrieb (1792) seine „Briefe über moralische Erziehung in Hinsicht der neuesten Philosophie"; sie sind der erste Versuch einer systematischen Pädagogik nach Kantschen Grundsätzen. Der Mensch ist ein vernünftig-sinnliches Geschöpf, in welchem die Tierheit ihre mächtigen Triebe gegen die Stimme der Vernunft zu behaupten sucht; die Erziehung hat daher neben der Sinnlichkeit auch Verstand und Vernunft so zu bilden, daß die letzteren über die erstere Herr werden. Aber sowohl die physische wie die intellektuelle Bildung müssen der moralischen dienen, sie verbreiten und unterstützen; die Sittlichkeit selbst kann jedoch die Erziehung nicht erzeugen, sondern nur modifizieren. Gleichzeitig mit Schuderoff und auf demselben Boden stehend versuchte auch der Prediger Greiling in seiner Schrift: „Über den Endzweck der Erziehung und den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben" (1793) die Pädagogik als Wissenschaft darzustellen; „noch blieb unter den philosophischen Wissenschaften allein die Pädagogik zurück, obgleich der Wert des Kritizismus sich nirgends so auffallend zeigen kann als gerade in der der ganzen Menschheit so wichtigen Wissenschaft der Menschenerziehung; solange allerdings die Psychologie, die Mutter aller Pädagogik, ein roher, wilder Haufen von Erfahrung ohne Prinzipien war, konnte die Pädagogik nicht als Wissenschaft auftreten". Denn der Bau eines Erziehungssystems, meint Greiling, könne erst begonnen werden, wenn der Zweck als das Fundament der Erziehung feststehe; dieser sei aber nur auf psychologischem Wege aufzustellen, weil sich dann daraus der oberste Grundsatz aller Pädagogik, wonach sie in der Kultur aller Kräfte in aufsteigender Ordnung und in Harmonie zum Endzweck der Sittlichkeit besteht, ableiten läßt. Die allgemeine Pädagogik habe die Bedingungen und Gesetze der Körper- und Seelenwirksamkeiten zum Zwecke der Menschenerziehung zu schildern, die spezielle die formale und materiale Bildung der Menschenklassen zu besonders bestimmten Zwecken (außer dem Endzwecke) zum Gegenstande, und die individuelle beschäftige sich mit den Eigenheiten individueller Menschen, um danach die jedem angemessene Behandlung bestimmen zu können. Die Seelenerziehung zerfällt bei Greiling in die Erziehung des Erkenntnis-, des Gefühls- und des Begehrungsvermögens; bei jeder einzelnen Seelenkraft handelt es sich um die Ermittlung der allgemeinen psychischen Gesetze,

die harmonische Entwicklung und das Heilverfahren der Seelenkräfte. Die Seelenentwicklung beginnt mit dem Vorstellungsvermögen, das ein stoffaufnehmendes und stoffbearbeitendes ist; um den sittlichen Willen zu bilden, ist es notwendig, mit dem unteren Begehrungsvermögen, mit den sinnlichen Gefühlen, anzufangen und von da an zum verständigen und vernünftigen Begehrungsvermögen aufwärts zu gehen. Die Bildung des Geschmacks verbindet die der Erkenntnis und des Willens und bereitet die Gesetzmäßigkeit des Willens vor; denn die Gefühle des Schönen und Erhabenen versetzen das Gemüt in die Stimmung, in welcher es für moralische Gefühle und Ideen vorzüglich empfänglich ist. Der Lehrer Heusinger ging in seinen „Beiträgen zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst" (1794) auch von psychologischen Gesichtspunkten aus; in den Ausführungen, besonders in seinem „Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst" (1795), teilt er vielfach die Ansichten Rousseaus, zu dessen Lehren er auf philosophischem Wege ebenso wie Rousseau im Anschluß an die Beobachtung der Kinder gekommen sei.

Die genannten Pädagogen standen unter dem unmittelbaren Einfluß der philosophischen und pädagogischen Gedanken Kants; sie trugen wesentlich zur Verbreitung derselben bei und bewirkten deren Verschmelzung mit den Lehren der Erfahrung, so daß man auch in der Praxis des Schullebens Kants Einfluß verspüren konnte. Von letzterem gibt die „Kurze Theorie der Unterrichtskunst nach den Grundsätzen der kritischen Philosophie" Zeugnis, dessen Verfasser sich nicht genannt hat; in diesem Buche ist eine Theorie des erziehenden Unterrichts auf der Grundlage der Kantschen Psychologie enthalten. Da nach Kants Ausführungen das Erziehungsgeschäft für die Fortentwicklung der Menschheit von der größten Bedeutung ist, so suchte man die Pädagogik zu einem Teile der Staatswissenschaften zu erheben; den Versuch machte Schulrat Stephani in seinem „Grundriß der Staatserziehungswissenschaft" (1797), nachdem er in dem „Archiv der Erziehungskunde für Deutschland" (1791—1794) die „Kantsche Philosophie bezüglich der Pädagogik" vorbereitet hatte; dieser Grundriß erschien später (1805) erweitert als „System der öffentlichen Erziehung". Stephani hatte infolge seiner Stellung Gelegenheit, seine theoretischen Grundsätze praktisch zu verwerten; er legte die dadurch gewonnene bessere Erkenntnis nieder in dem „Handbuch der Unterrichtskunst" (1835) und dem „Handbuch der Erziehungskunst" (1836). Er bezeichnet die Sittlichkeit und die daraus hervorgehende Glückseligkeit als den Endzweck der Erziehung; der Weg dazu aber führe durch das Denkvermögen, weil der Wille nichts sei als ein Vermögen, durch Vorstellungen gewisse Wirkungen hervorzubringen. Mehr von Schiller als von Kant sind die „Originalideen über die Kunst der Erziehung und besonders die Bildung zur Sittlichkeit" von einem ungenannten Verfasser (1804) beeinflußt; denn er teilt mit Schiller die Ansicht, daß die Bildung des Menschen vom Gefühlsvermögen und nicht vom Erkenntnisvermögen aus-

gehen müsse, weil das Gefühl auf die Bestimmung des Willens mehr Einfluß habe als die Begriffe. Denn jede Tätigkeit des menschlichen Begehrungsvermögens, so führte er aus, gründe sich auf ein Interesse, und dieses werde gefühlt, nicht erkannt; das Gefühl rege den Trieb zur Tätigkeit an, der Verstand gebe den Stoff zur Befriedigung derselben, und die Vernunft bringe den Stoff in die gesetzmäßige Form. In dem „Handbuch der Pädagogik nach einem systematischen Entwurf" (1799) von dem Lehrer Lehne macht sich der Einfluß seines Lehrers Salzmann neben demjenigen Kants bemerkbar; doch schlug Lehne im ganzen seine eigenen Wege ein. In der „Pädagogischen Psychologie" lehrt er die Wirkungen der Natur auf die Fähigkeiten und Kräfte der Seele kennen und gibt an, wo die Erziehung dieselben in ihrer Entwicklung unterstützen muß; die Ursache der individuellen Verschiedenheit in der Entwicklung sieht er in der körperlichen Organisation. In dem ersten Teil des „Versuchs eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde" von Rektor Weiller (1802—1805) wird eine ausführliche Kritik aller Erziehungskunde gegeben; der zweite Teil enthält die „Grundlegung der einzig wahren Erziehungskunde". Er abstrahiert von aller Erfahrung; den einzelnen Anlagen, ihrer Eigenart und ihrer besonderen Behandlungsweise schenkt er volle Beachtung, während von der einheitlichen Bildung des menschlichen Geistes nichts gesagt wird. „Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt" (1806) von Professor Pölitz, einem Anhänger der Hegelschen Philosophie, ist dadurch wichtig, daß diese Schrift alles, was seit der „Erschütterung der philosophischen Schulsysteme für eine wissenschaftliche Begründung und vollständige Revision der Pädagogik geschehen ist", berücksichtigt hat. Der I. Band handelt von der „Erziehung des Individuums zum Menschen und Bürger und beruht auf philosophischen Prinzipien"; der II. Band enthält „Die zusammenhängende Darstellung aller Anstalten, von der Dorfschule bis zur Universität, und Übungen, durch welche in Beziehung auf den Zweck der Erziehung das Erziehungsgeschäft zur Vollendung erhoben wird." Die Erziehung zum Menschen hat die Darstellung des rein Menschlichen in der Ankündigung des heranreifenden Individuums zu bewirken, und zwar in der von der Natur bestimmten Stufenfolge; da sich die Erziehung über die Gesamtheit der menschlichen Anlagen verbreiten muß, so zerfällt sie in eine physische, intellektuelle, ästhetische und moralisch-religiöse. Da der Geist des Menschen, wie er sich in den Tatsachen des Bewußtseins ankündigt, ein harmonisches und aufs innigste verbundenes Ganze ist, dessen ursprüngliche Gesetzmäßigkeit und erkennbare Tätigkeit nicht aus Naturkräften und aus Gesetzen der körperlichen Organisation erklärt und abgeleitet werden können, so muß eine harmonische Ausbildung der drei Hauptvermögen stattfinden; sie beginnt mit der Ausbildung des Vorstellungsvermögens (Anschauung, Gedächtnis, Verstand) und schreitet zum Gefühlsvermögen und Begehrungsvermögen fort.

Alle die genannten Pädagogen haben für ihre Zeit die Ausbildung

der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst gefördert und dazu beigetragen, daß die pädagogischen Gedanken der Philosophen auf die praktische Gestaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens Einfluß gewinnen konnten; ihre Schriften sind namentlich von nachhaltigem Einfluß auf ihre Zeitgenossen gewesen. Allein über ihre Zeit hinaus haben sie wenig Bedeutung erlangt; es mag dies daran gelegen sein, daß sie sich zu eng an ein philosophisches System, hauptsächlich an dasjenige von Kant, anschlossen und mit dem Nachlassen der Vorherrschaft desselben ihren Einfluß verlieren mußten, und daß sie doch zu wenig in ihren Schriften die praktische Pädagogik berücksichtigten. Von dauerndem Einfluß blieben dagegen die Schriften einer Anzahl von Pädagogen, welche sich wohl auch an philosophische Systeme anschlossen, und zwar auch hauptsächlich an Kant, aber zugleich auch an andere, die es aber zugleich verstanden, das Gute aus den Werken der pädagogischen Praktiker der früheren Zeit und ihrer Zeit zu benutzen und so ihren Schriften eine mehr praktische Richtung zu geben; sie selbst haben mitten im Schulleben gestanden und konnten infolgedessen ihre Lehren auf die praktische Verwendung prüfen und an der Hand der Erfahrung berichtigen und ergänzen. Sie werden daher einer eingehenden Betrachtung unterzogen.

2. Niemeyer (1754—1828) hatte in den von Francke begründeten Stiftungen in Halle und auf der dortigen Universität seine Vorbildung erhalten; neben der Theologie hatte er sich mit geschichtlichen, philologischen, literarischen und philosophischen Studien beschäftigt, wurde erst Professor der Theologie und Inspektor des theologischen Seminars und endlich Inspektor des Pädagogiums und Mitdirektor der Stiftungen. In der Theologie und Philosophie huldigte Niemeyer zunächst dem Rationalismus, der durch Chr. Wolff in Halle vertreten war; aber vor den Extremen desselben und der religiösen Freigeisterei des damals in Deutschland sehr verbreiteten Deismus bewahrten ihn seine Beziehungen zum Pietismus und das Studium Kants. Aus den pädagogischen Vorlesungen am pädagogischen Seminar gingen seine „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ (1796) hervor; es war das erste deutsche Handbuch der wissenschaftlichen Pädagogik, in dem Theorie, Anleitung zur Praxis, Geschichte und Literatur der Pädagogik vereinigt waren. Er geht in demselben von keinem philosophischen System aus, sondern faßt die Pädagogik als eine auf wissenschaftlicher Basis aufgebaute Kunstlehre auf; er nimmt daher in sie auch die psychologischen und ethischen Grundlagen auf, in denen er sich hauptsächlich an Kant anschloß. Seine pädagogischen Erfahrungen ergänzte er durch das Studium der pädagogischen Werke alter und neuer Zeit, namentlich derjenigen von Locke, Rousseau, den Philanthropen und Kant; bei späteren Auflagen (1824, 8. Aufl.) verwertete er auch Sailer, Schwarz, Graser, Denzel, Zerrenner u. a.; zu Pestalozzi nahm er mehr eine kritische Stellung ein. Er ist, wie er selbst sagt, Eklektiker, der alles prüft und das Beste behält; Herbart bezeichnet das Werk „als die Summe der Pädagogik der Zeit, das Sicherste und Be-

währteste, das allgemein Verständliche und allgemein Anwendbare, als die breite und feste empirische Basis für die Theorie der Erziehung".

Die Erziehung kann nur die Kraft der Natur anregen, richten und stützen; sie hat den Zweck, „das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen aufs vollkommenste auszubilden, denn gerade das Menschliche gibt dem Menschen seinen höchsten Wert. Den ganzen Menschen soll die Erziehung ins Auge fassen, alle körperlichen und geistigen Anlagen und Kräfte, die schon als Keim im Menschen vorhanden sind, harmonisch entwickeln und bilden. Die edelste aller Anlagen aber ist die Vernunfttätigkeit und, was unzertrennlich damit zusammenhängt, das Vermögen, den Willen durch Freiheit zu bestimmen und dieser Bestimmung gemäß zu leben". Niemeyer geht von der Ansicht aus, „daß der Mensch von Natur ebensowenig sittlich gut als böse sein könne; denn sobald ihm das eine oder andere natürlich wäre, so würde es nicht mehr seine eigene Wahl sein, seine Bestimmung zu erfüllen oder zu vernachlässigen". Es steht für ihn fest, „daß die Erziehung das sittlich Gute, welches die Moral als das höchste Gut darstellt, zur einzigen Richtschnur sich wählen und alle anderen Zwecke mit diesem in Harmonie bringen oder ihm unterwerfen müsse". Die Erziehung soll danach streben, daß jedes Individuum so vollkommen als möglich mit Rücksicht auf seine Natur, seine Zeit und deren Kultur ausgebildet werde, damit der Zögling als letztes Glied einer langen Entwicklung und als treuer Mitarbeiter am ganzen menschlichen Gebäude die Entwicklung weiterführe; d. h., sie soll „den Menschen nicht sowohl für den gegenwärtigen als für einen künftigen besseren Zustand der Welt erziehen".

Der Unterricht soll: 1. die dem Zögling innewohnenden Kräfte anregen, durch Übung stärken und sie entweder auf eine bestimmte Geistestätigkeit oder auf ein äußeres Tun und Handeln hinlenken, um ihn dadurch fähig zu machen, fremder Hilfe weniger zu bedürfen; 2. den Kräften des Zöglings aber auch einen Stoff liefern, in dessen Besitz zu sein teils im allgemeinen für den Menschen, teils im besonderen für gewisse Klassen und Berufsarten Bedürfnis ist. Der rechte Unterricht muß immer zugleich intellektuell, ästhetisch und moralisch bildend wirken, alle Anlagen und Kräfte des ganzen Menschen im Auge behalten und den Zögling nicht für die Schule, sondern für das Leben bilden. Die erste intellektuelle Erziehung besteht in der Bildung der Sinne; Anschauung von Naturgegenständen gehört daher zu den ersten Bildungsmitteln. Verstand und Vernunft sind das letzte Ziel der intellektuellen Bildung; man übe sie an Gegenständen und Erscheinungen der Erfahrung und gebe den Kindern Gelegenheit, ihre Kenntnisse auf alle Fälle im Leben des Kindes anzuwenden; „der jugendliche Geist ist zur Selbsttätigkeit zu gewöhnen und die Urteilskraft viel mehr durch eigene Anwendung als durch Unterricht zu bilden". Die Methode muß sowohl die Natur des Kindes als die des Gegenstandes berücksichtigen.

Im Anschluß an ein mathematisches Werk seiner Zeit verbreitet sich

Niemeyer sehr eingehend über den Unterschied zwischen der heuristischen und sokratischen Lehrform. Bei der heuristischen Lehrform bleibt der Schüler unter Leitung des Lehrers der Tätigste, er geht ganz seinen eigenen Weg, auf dessen Richtung der Lehrer immer nur insofern achtet, als nötig ist, damit der betretene, richtige Weg sich weder in einen beschwerlichen Umweg, noch in einen irreleitenden Abweg verwandele; bei der sokratischen ist dagegen seine Tätigkeit mehr von der Leitung des Lehrers abhängig, er muß sich auf dem Weg fortbewegen, den ihm der Lehrer vorzeichnet. Bei der heuristischen Lehrform entwickelt der Schüler die Schlüsse aus seinem Innern; bei der sokratischen wird ihm in des Lehrers Fragen fortwährend vorgehalten, woraus er schließen soll, oft schließt sogar, wenngleich versteckterweise, der Lehrer für ihn, und seine Antworten sind untätige Bejahungen oder Verneinungen. Bei der heuristischen Lehrform sieht der Schüler sein Ziel klar vor sich, findet selbst den Weg, der oft länger und voll Irrtümer ist, übersieht aber auch am Schlusse mit voller Klarheit, wie er zum Ziel gelangt ist; bei der sokratischen Lehrform führt ihn der Lehrer zum Ziel, das er nicht kennt, allerdings auf einem kürzeren und vor Verirrung sicheren Weg, aber er wird in seiner Kraft nicht gestärkt und weiß meist nicht, wie er zum Ziel gelangt ist. Über die Tabellarmethode sagt Niemeyer: „Die von einigen Methodikern angepriesene Erleichterung des Lernens durch die tabellarische Methode kann bei dem ersten Unterricht nur mit vieler Einschränkung gebilligt werden, dagegen in reiferen Jahren allerdings ihren Nutzen haben. Die tabellarische und Literalmethode, welche man auch zuweilen die Hähnsche oder die Felbigersche nennt, machte eine kurze Zeit großes Aufsehen in Deutschland und schien manchem das Arkanum aller Lehrweisheit zu enthalten. In den kleinsten Dorfschulen sah man lange Tabellen mit einzelnen Anfangsbuchstaben angeschrieben; durch diese sollte sich die Erinnerung an das Wort und dadurch an den Begriff knüpfen. Einiges philosophisches Nachdenken über den Entwicklungsgang der jugendlichen Seele, die nicht von dem Allgemeinen zu dem Einzelnen, sondern umgekehrt fortschreitet, sowie die Beobachtung, daß die Kinder nichts als Worte in den Kopf bekamen, hätte noch früher davon zurückbringen sollen. Recht gebraucht sind Tabellen vortreffliche Hilfsmittel des Lernens; sie bringen, was so wichtig ist, Ordnung in den Kopf, sie geben eine allgemeine Übersicht und lassen mit einem Blick das zurückgelegte Feld überschauen."

Den vereinigten „Anschauungs-, Denk- und Sprachunterricht" faßt Niemeyer unter der Überschrift: „Von der ersten Erweckung und Übung der Aufmerksamkeit, des Nachdenkens und der Sprache durch den Unterricht" zusammen. Als Hauptforderungen an diesen Unterricht bezeichnet er: 1. Anschauen und Auffassen, Benennen; Besprechen von abwesenden Dingen, von welchen die Kinder schon Anschauungen haben, um die Einbildungskraft zu stärken; auch Bilder können hierbei benutzt werden. 2. „Von dem Totaleindruck, welchen die sinn-

lichen Gegenstände gemacht haben, geht man am natürlichsten zu den Teilen über"; Aufsuchen der Teile und Merkmale, erst ansehen, dann vorstellen. 3. Ursprung und Gebrauch der Dinge; hierdurch erhalten die Kinder einen großen Vorrat gemeinnütziger Kenntnisse, die ihnen beim späteren Unterricht zustatten kommen. 4. Vergleichen und Unterscheiden. 5. Aufsuchen des inneren Zusammenhangs, worin Dinge miteinander stehen; Zeichen und Bedeutung, Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck; „man bedient sich anfangs dieser Worte nicht, definiert sie noch viel weniger, läßt aber aus vielen Beispielen die Begriffe selbst herausfinden und sagt ihnen dann erst, wie man diese kürzer ausdrücken könne". 6. Nachdem so viel Stoff angesammelt und das Gemeinsame sowohl als das Verschiedene kennen gelernt worden ist, werden die Begriffe geordnet, klassifiziert und eingeteilt. 7. Beurteilung von allerlei vorgelegten Sätzen. Wenn man während des Unterrichts die Hauptideen des Unterrichts an die Tafel schreibt, so lassen sich daran wiederholend Sprach- und Schreibübungen anknüpfen.

Im Leseunterricht befürwortet Niemeyer die Stephanische Lautiermethode gegenüber der mechanischen Buchstabiermethode; er empfiehlt den Gebrauch der Lesemaschinen und Lesetafeln und das Chorlesen und fordert, daß an die Stelle der sinnlosen Silben Wörter gesetzt und sobald als möglich zum Satzlesen übergegangen werde; sobald das letztere geschieht, soll der Inhalt besondere Beachtung finden und das verständige Lesen angebahnt werden.

Beim Unterricht in der Sprachlehre sollen den mannigfachen Übungen nach und nach die positiven Regeln folgen. Die Stilübungen sollen ihren Stoff aus dem Anschauungskreis des Kindes nehmen und soll ihnen eine mündliche Vorbereitung vorausgehen; dagegen sollen die Fehler bloß durch Zeichen angedeutet, besprochen und vom Schüler selbst verbessert werden. Beim Schreiben sollen die Grundformen besonders geübt werden; eigenes Vorschreiben ist den kalligraphischen Vorlageblättern vorzuziehen. Für eine höhere Bildung sind auch fremdsprachliche Kenntnisse nötig; die lebenden Sprachen stehen unserer Muttersprache verwandtschaftlich näher als die toten. Je nachdem man die formelle oder materielle Seite bei der Erlernung der Fremdsprache im Auge hat, wird sich die Methode verschieden gestalten; in erster Hinsicht wird man mehr die Grammatik, in letzter mehr den Gebrauch betonen. Sprach- und Schreibübungen müssen aber immer im Auge behalten werden; Einsicht und Fertigkeit, Wissen und Können müssen sich immer miteinander verbinden.

Im Rechnen sollen die Exempel wirklichen oder möglichen Fällen des Lebens und dem Anschauungskreis des Schülers entlehnt sein; die Anschauung muß der Regel vorausgehen, die Selbsttätigkeit des Schülers immer im Auge behalten werden. — „Durch elementarischen Zeichenunterricht kann man schon die Anfänger mit den geometrischen Figuren bekannt machen und sie gelegentlich auf die Eigenschaften und Verhältnisse derselben führen. Was man in unseren Zeiten ein ABC der Anschauung

genannt hat, ist ebenfalls eine vortreffliche Vorübung zur Geometrie; es ist unter dem Namen Formenlehre in neueren Zeiten in hohem Grade ausgebildet und von einzelnen Methodikern sehr glücklich bearbeitet." Beim weiteren Unterricht in der Geometrie ist wohl darauf zu sehen, „ob derselbe vorzüglich nur auf praktische Zwecke (wie etwa in den Realschulen) berechnet ist, ob man sich mit einer Elementargeometrie begnügen oder das Ganze der Wissenschaften nach der strengen Lehrart, um eigentliche Mathematiker zu bilden, behandeln will".

Die ersten Vorstellungen im geographischen und geschichtlichen Unterricht sollen auf Spaziergängen und Reisen durch Anschauung, durch Erzählungen im Anschluß an Gedenktage, alte Burgen usw. gewonnen werden. Der geographische Lehrstoff zerfällt in drei konzentrische Kurse; „in jedem dieser Kurse muß schon alles, was das Wesen der Geographie ausmacht, wenngleich in sehr verschiedenem Maß und Umfang, zu einem Ganzen verbunden werden (Beschreibung der Erde als Weltkörper, Darstellung der Oberfläche, Tiere, Pflanzen, Menschen)". Der geographische Elementarunterricht „geht immer am besten von dem Standpunkte des Kindes aus und macht es erst mit seiner Umgebung bekannt; dann aber geht man im ersten Kurs des eigentlichen geographischen Unterrichts vom Globus aus, behandelt die Erdoberfläche im ganzen, geht dann ins einzelne der Länder über und betrachtet jedes nach Lage, Grenze, Umfang, physikalischer Beschaffenheit, Kultur, Bewohnern und Wohnsitzen in einem lebendigen Bild"; Europa und das Vaterland stehen im Vordergrund. Im zweiten Kurs wird das Bild von der Erde vervollständigt; „die physische Beschaffenheit der Erde wird nun ausführlicher beschrieben, daraus der Zustand einzelner Länder, ihre Kultur und ihr gegenseitiges Verhältnis entwickelt; nur bei den allerwichtigsten Städten wird die Volksmenge angeführt, am besten durch Vergleichung mit einigen benachbarten oder sehr bekannten, z. B. der Hauptstadt des Vaterlandes. Ein dritter Kursus würde mehr eine politisch-statistische Geographie enthalten". Der Lehrer sehe darauf, daß das Kind ein richtiges und deutliches Bild von einem Land erhält und benutze dazu Globus, Karten (ohne Namen) und Zeichnungen; er lasse aber den Schüler auch die Eigentümlichkeiten der Länder und Völker, ihrer Natur- und Kunstprodukte, ihres Handels und Verkehrs klar erfassen. In der Geschichte schließt sich an den Vorkursus eine Darstellung der Geschichte in chronologisch-synchronistischer Ordnung an; auf der unteren Stufe sei das Biographische das Vorherrschende, „jedoch nur in großen oder charakteristischen Zügen", denn das Ganze des Zusammenhangs der Begebenheiten vermögen die Anfänger nicht zu fassen. In den höheren Schulen folgt nun eine Übersicht über die allgemeine Weltgeschichte und die Spezialgeschichte; daran schließt sich ein ausführlicher Vortrag, „der mehr ins einzelne der Begebenheiten eingeht und am längsten bei dem verweilt, was teils für die fortschreitende Kultur der Menschheit, teils wegen seines Einflusses auf das Ganze, teils wegen seines Zusammen-

hangs mit der gegenwärtigen Lage der Völker am meisten der Aufmerksamkeit würdig ist". Auf der höchsten Stufe würde eine gedrängte Übersicht des Ganges der geistigen Kultur des menschlichen Geschlechts den reichsten Stoff liefern. Nur wenn Gedächtnis, Verstand, Gemüt gleichmäßig berücksichtigt werden, wird die Geschichte ein Bildungsmittel zur Humanität; erst wenn der Verstand die deutlich erkannten Begebenheiten nach Ursache und Folgen in ihrem Zusammenhang erkennt und aus dem Einzelnen das Allgemeine ableitet, wird die Geschichte eine Bildungsschule des Geistes. „Wenn endlich die Weltgeschichte nicht zur Einsicht in das führt, was bei allem Wechsel der Menschengeschlechter allein der Achtung und der Nachahmung würdig bleibt, indes das Unwürdige, wie es auch eine kurze Zeitlang glänzen möge, untergeht, oder kommt es ja auf die Nachwelt, mit dem Brandmal der Verachtung für alle Jahrhunderte zur Warnung dasteht; wenn aus dieser Einsicht nicht eine reine sittliche Gesinnung hervorgeht, die alles, was die Menschheit ehrt und veredelt, in sich aufnehmen und, wo es möglich ist, in Taten darstellen möchte; wenn nicht endlich neben der echten Weisheit des Lebens auch die Klugheit, soweit sie mit jener verträglich ist, die Frucht dessen wird, was aus den Erfahrungen der Vorwelt gelernt werden kann: so bleibt alle historische Gelehrsamkeit, selbst für die mühsamsten Forscher und die tiefsten und gründlichsten Kenner, doch nur ein totes Wissen. Gleichwohl würde es eine fehlerhafte Methode sein, wenn man diese praktischen Zwecke des historischen Unterrichts dadurch zu erreichen suchte, daß man die ganze Geschichte in eine Moral in Beispielen verwandelte und durch vielen Wortaufwand das von außen in die jungen Gemüter bringen wollte, was aus ihrem Inneren kommen muß und kommen wird, sobald der Sinn dafür in ihnen vorhanden ist. Viel mehr als lange und breite Nutzanwendungen werden die Tatsachen, die Handlungsweisen, die hervortretenden Charakterzüge wirken."

„Die vollständigste Weltansicht und die deutlichste Einsicht in sein Verhältnis zu ihr und seine Verbindung mit ihr stellt den Menschen auf die höchste Stufe der Bildung, die er hier erreichen kann"; daher muß auch *naturkundlicher Unterricht* erteilt werden. Er soll mit den Naturkörpern und Naturkräften und den Gesetzen ihrer Wirksamkeit, soweit sie sich aus den regelmäßig wiederkehrenden Erscheinungen bestimmen lassen, bekannt machen, vor allem aber mit dem Menschen in leiblicher und geistiger Hinsicht (einschließlich der Gesundheitslehre); „eine wahrhaft populäre Belehrung über das Wissenswürdigste aus der Natur kann der systematischen Form fast ganz entbehren". Man hüte sich vor dem Einprägen von Zahlen und Namen ohne sinnlichen Hintergrund (Schulsammlungen, Lupen, Mikroskope, Pflanzengärten usw.); man „lege es überall mehr darauf an, den Sinn für die Natur zu wecken und den Weg zum Beobachten und Forschen zu bahnen, als eine sogenannte ganze Naturgeschichte und Physik dem Schüler einzupfropfen". Die ersten Belehrungen aus der Naturlehre schließen sich an die Naturgeschichte an;

später „gehört aber eine recht behandelte Elementarphysik, die nun die von den Kindern schon fragmentarisch gesammelten Kenntnisse unter allgemeine Gesichtspunkte bringt, für alle, die einer etwas höheren Bildung bestimmt sind, zu den nützlichsten und interessantesten Lektionen; sie wird von den bekanntesten Erscheinungen und den einfachsten Gesetzen der Bewegung, der Kohärenz und der Schwere, soweit sie durch Erfahrung und Versuche anschaulich gemacht werden können, anfangen und von diesen zu den Untersuchungen der Stoffe, der Wärme, des Wassers, der Luft, des Lichts, der elektrischen und magnetischen Materien übergehen. Je mehr man dabei die Schüler selbst zum Nachforschen gewöhnt, je mehr die anzustellenden Experimente nicht die Neugierde nur befriedigen und eine bloße Belustigung der Sinne sind, sondern das Nachdenken anregen und zu eigenen Beobachtungen und Versuchen führen, desto angemessener ist die Lehrart. Ein Apparat ist unentbehrlich; deutliche Beschreibung der Erscheinungen, Kenntnis der nicht bloß hypothetischen Naturgesetze und praktische Übung in der Messung und Schätzung physischer Kräfte ist die Hauptsache. Sehr vieles läßt sich aus bloßen Beobachtungen im gemeinen Leben erläutern; dies muß vorzüglich benutzt werden. Aus künstlichen Versuchen muß man nicht die Hauptsache machen, aber sie können nicht entbehrt werden".

Für die erste Stufe des religiös-sittlichen Unterrichts „eignet sich nichts so sehr als durch Geschichte und an der Geschichte die religiösen und moralischen Grundbegriffe zu entwickeln. Die biblischen Geschichten liefern hierzu einen reichen und, sobald er mit weiser Auswahl benutzt wird, auch zweckmäßigen Stoff, womit jedoch auch andere für die Jugend ausgewählte Erzählungen und Parabeln zu verbinden sind. Neben der Geschichte gebe man dem Gedächtnis eine Reihe kernfester Sprüche aus der Heiligen Schrift, welche die unverlierbare Grundlage der Religion und Sittlichkeit für das ganze Leben ausmachen müssen". Auf der zweiten Stufe erweitert sich der geschichtliche Stoff, und die Lehren und Pflichten bekommen mehr inneren Zusammenhang. Ist dieser Kursus auch der höchste und letzte wie in Land- und Bürgerschulen, so nehmen die Lehren und Pflichten die Form eines wohlgeordneten, wenn gleich ganz populären Lehrbegriffs an; in diesem Fall „würde ein einfacher Katechismus am brauchbarsten sein, wenn er nur eine zweckmäßigere Einrichtung hätte als die, welche vormals symbolisches Ansehen erhalten haben". In diesem Kursus sind auch religionsgeschichtliche Belehrungen zu geben, sowie eine planmäßige Lektüre der heiligen Schriften mit Auswahl und Erklärung beständig damit zu verbinden ist. Am lutherischen Katechismus tadelt Niemeyer noch außerdem, daß er die christliche Moral auf die zehn mosaischen Gebote beschränkt; die ganze Bibel soll in der Schule nicht benutzt werden, denn sie ist „so wenig ein Buch für die Kinder als für die am Verstande Unmündigen unter dem Volke".

Der Staat hat die Pflicht, Schulanstalten zu errichten, in denen

jeder Staatsbürger eine intellektuelle und moralische Ausbildung erhalten kann; denn eine solche muß der Staat aus eigenem Interesse von seinen Bürgern fordern, wenn er Bestand haben soll, weil Wohlstand und Sittlichkeit davon abhängen. In den die verschiedenen Bedürfnisse im Staate befriedigenden Lehranstalten müssen allgemeine Menschenbildung und Nationalbildung das gemeinsame Band sein; „die Anfangspunkte alles Unterrichts sind für die Kinder aller Klassen und beider Geschlechter vollkommen dieselben, in welcher Hinsicht eine Elementarschule im strengsten Sinne weder nach Abkunft, noch nach künftigem Beruf, noch nach Geschlecht zu fragen nötig hätte; denn das Unterrichtsbedürfnis ist im Kindesalter eigentlich für alle gleich. Hinter der Elementarschule, sowohl auf dem Lande als in den Städten, scheiden sich schon einigermaßen die Wege"; es entstehen so Land-, Bürger-, höhere Bürger- und Gelehrtenschulen neben den Fachschulen. In der Elementarschule ist zu unterrichten in: Religion, Naturkunde, Erdkunde, Menschengeschichte (besonders vaterländischer), Lesen, Schreiben, Rechnen, Formenlehre, Zeichnen und Gesang; es sind mit ihr Arbeits- und Industrieklassen zu verbinden, in welchen „die Hand geschickt, das Auge geübt, der Erfindungsgeist geweckt und die Freude an der Arbeit gemehrt werde", und freiwillige Sonntagsschulen für Erwachsene, wie zur Zeit schon einzelne Versuche mit Erfolg gemacht worden sind. Die Turnübungen sollen im Sinne Guts-Muths betrieben werden. Eine weitergehende Bildung sollten die höheren Bürgerschulen (Realschule, Mittelschule) den Kindern der wohlhabenden Bürger gewähren; der Unterricht in den unteren Klassen, wenn solche vorhanden sind, fällt vollständig mit dem in der Elementarschule zusammen; in den oberen Klassen treten als Lehrfächer auf: 1. Sprachen, in erster Linie die Muttersprache, dann die französische Sprache; 2. Wissenschaften, nämlich Mathematik, Naturbeschreibung, Naturlehre, Gewerbkunde, Geographie, Geschichte und Religion; 3. Kunstfertigkeiten, nämlich Kalligraphie, Zeichnen und Gesang. Der Lehrplan für diese und die Gelehrtenschulen muß die allgemeinen Prinzipien, darf aber keine beengende Vorschriften enthalten; jede Schule muß dann im Anschluß daran einen Lehrplan unter Berücksichtigung der lokalen Verhältnisse aufstellen. In den Generalklassen wird „jeder Schüler in allen Fächern auf dieselbe Stufe gestellt"; in den Lektionsklassen kann ein Schüler in verschiedenen Lehrfächern auf verschiedenen Stufen stehen und verschiedenen Klassen angehören. Die Hauptsache im Unterricht muß vom Lehrer besorgt werden; mechanisches Einüben und Wiederholen kann durch Lehrgehilfen ausgeführt werden (Bell-Lancastersche Schuleinrichtung). Dem Lehrplan tritt die Schulordnung zur Seite; die tyrannische Schulzucht ist ebenso zu verwerfen wie alle künstlichen Auszeichnungen (Meritentafeln, Ordensbänder, Ehrennamen). Die Lehrer sollen eine fachmännische Vorbildung, eine angemessene Stellung und Besoldung erhalten; die Leitung und Beaufsichtigung der Schulen und Lehrer erfordert Fachkenntnisse und praktische Erfahrung.

Niemeyer hat durch seine „Grundsätze" auf die weitere Entwicklung der Pädagogik einen großen Einfluß ausgeübt; wir finden in ihnen die Grundzüge für die Ausbildung derselben bis zur neuesten Zeit. Er hat die Lehren seiner Vorgänger und Zeitgenossen an der Hand der Erfahrung geprüft, gesichtet, geordnet und ergänzt; er hat namentlich den erziehenden Unterricht angebahnt. Er betont mit Rousseau und den Philanthropen die körperliche Erziehung; er betont besonders die Abhärtung im Gegensatz zu der damals in den Familien herrschenden Verweichlichung. Er stimmt im Gegensatz zu Rousseau mit Pestalozzi darin überein, daß schon die Mutter das religiöse Gefühl zu bilden habe, verwirft aber die in den Franckeschen Stiftungen eingeführten täglichen und stündlichen Andachtsübungen, die zur Heuchelei führen und alle Religiosität zerstören. Er ist auch gegen die von Francke eingeführte unausgesetzte Aufsicht, die mit ihren vielen Vorschriften den Zögling unselbständig macht; als Mittel der Zucht empfiehlt er dagegen das Spiel. Bezüglich der Aufstellung einer absoluten und allgemeinen Lehrmethode wendet er sich gegen die Pestalozzianer; „niemand bilde sich ein, daß eine Methode die einzig naturgemäße ist, niemand vermesse sich, die Bildung des Geistes einer starren Form zu unterwerfen".

Niemeyer ist Eklektiker; er knüpft im Gegensatz zu Pestalozzi, an das geschichtlich Gewordene an, stellt das als richtig Erkannte zusammen und sucht es zu einem Ganzen zu verarbeiten. Niemeyer stellt in einer besonderen Schrift („Beiträge zur Beurteilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methoden des Unterrichts") die Grundlehren der Pestalozzischen Pädagogik dar und weist nach, daß man den pädagogischen Grundsatz, daß alle Erkenntnis des Menschen vom Sinnlichen, also von der Anschauung ausgehen müsse, in der theoretischen und praktischen Pädagogik immer hervorgehoben habe, und wenn dies auch in der Praxis oft übersehen worden sei, so hätten Comenius, Rousseau, Basedow, Rochow u. a. doch immer wieder daran erinnert; es sei aber auch falsch, daß man, wie die Pestalozzianer behaupteten, vor Pestalozzi nur ein bloß leidendes Auffassen des Gegenstandes gekannt, so daß Pestalozzi die Anschauung zu einem tätigen Auffassen erhoben habe. Man hat, so fährt er fort, längst gewußt und gelehrt, „daß die Seelenkraft tätig sein muß, wenn das Anschauen der äußeren Objekte in ihr selbst Vorstellungen erzeugen und Erkenntnisvermögen bilden soll; einige (wie Guts-Muths) haben die Stufenfolge für die Übung der Sinne im Anschauen (und zwar in der weitesten Bedeutung des Wortes) zur Übung der Kraft aufs vollständigste vorgezeichnet, andere (wie Wolke) haben die Anwendung auf mannigfaltige Gegenstände der Sinnenwelt gemacht"; man habe nur bisher mit der künstlichen Bildung der Anschauung nicht zu frühe angefangen, um nicht die natürliche Entwicklung dadurch zu hemmen, man habe nur im geeigneten Moment die natürliche Entwicklung unterstützt. Niemeyer wendet sich sodann gegen Pestalozzis drei Anfangspunkte aller Erkenntnis; „der Name eines Dinges kann durchaus keine wesentliche Beschaffenheit

desselben genannt werden, sondern ist lediglich eins der Mittel, Begriffe aufzubewahren und festzuhalten; wenn man aber von Schallkraft als einer Elementarkraft reden will, so muß man auch von Riechkraft, Schmeckkraft usw. reden"; Raum und Zeit (Form und Zahl) sind wohl Anschauungsformen, aber nicht die einzig wesentlichen, allen Objekten zukommenden Eigenschaften, folglich die ersten natürlichen Übungs- und Stärkungsmittel der Geisteskraft, denn auch Farbe, Gewicht usw. gehören hierher; „Anschauungen im allgemeinen Sinne entspringen aus Empfindungen, welche irgend ein Gegenstand in uns hervorbringt; so mannigfaltig die Empfindungen sind, welche durch Einwirkung der Objekte erzeugt werden, ebensoviel Anfangspunkte der Erkenntnis gibt es. Wenn diese Bemerkungen begründet sind, so folgt, daß die Behauptung, daß es nur drei gleichnotwendige Anfangspunkte alles Erkennens gibt, weder psychologisch richtig noch pädagogisch brauchbar ist". Obwohl Niemeyer selbst nicht frei ist von der Überschätzung der formalbildenden Kraft einzelner Lehrgegenstände, so warnt er doch vor der Annahme einer formalen Bildung als solcher und vor einseitiger Kraftbildung überhaupt; er fürchtet, dies könne auch der Fall sein, wenn man in der Meinung, „Form und Zahl seien die Anfangspunkte alles Wissens, an ihnen intensiv geübte Kraft sei in der Folge zu allem nütze", ein zu großes Gewicht auf diese Übungen legt, zu viel Zeit an sie wendet und anderes gleich Wichtiges versäumt. Er warnt vor der kleinlichen Lückenlosigkeit und dem Mechanismus der Pestalozzischen Methode, die auch den Ungebildeten zum Lehrer geschickt machen sollen, wenn er nur die Lehrbücher, die ihm als eine heilige Urkunde seiner Lehrweise in die Hand gegeben sind, Zeile für Zeile vorsagt und nachsprechen läßt; eine Anleitung für Mütter zur Erziehung ihrer Kinder nach Pestalozzis Ideen hält er in anderer Ausführung für gut. Er erkennt den Wert der Pestalozzischen Methode im Rechnen und in der Formenlehre, soweit sie die Anschauung betont und den mechanischen Gang verbannt, an; aber er verwirft die unabsehbaren Reihen der Übungen an den Tabellen und andere Übertreibungen. Er findet es voll berechtigt, daß die religiös-sittliche Bildung ihre erste Pflege durch die Mutter finden soll; aber er will nicht wie Pestalozzi diese Bildung hauptsächlich dem Haus überlassen, weil dieses dazu nicht befähigt ist. In Pestalozzis Pädagogik überhaupt findet er „die Keime vieles Wahren und Nützlichen"; „die Prinzipien der neuen Methode haben an so viel bewährte, aber vergessene Grundsätze erinnert und andere so kräftig zur Sprache gebracht, daß der Einfluß davon höchst wohltätig werden kann, wenn man nur das Auge mehr auf den Geist als auf den Buchstaben richtet". Als Hauptpunkte, auf welche sich die Reformbestrebungen zu richten haben, hebt er hervor: 1. die größere Beschränkung der Unterrichtsgegenstände in den Schulen; denn man ist auf dem Weg, zu vielerlei zu lehren und dadurch oberflächlich zu werden, wogegen die Pestalozzische Methode teils auf Einfachheit der Lehrmittel, teils auf Erschöpfung dessen, was gelehrt wird, dringt; 2. die größere Planmäßigkeit und Gründlichkeit

bei der Behandlung aller Objekte des Unterrichts; denn jetzt herrschen noch vielfach Willkür und Planlosigkeit, während bei Pestalozzi alles ineinander greifen muß und von Willkür und Planlosigkeit daher keine Rede sein kann. Eben dies ist der Fall mit der Gründlichkeit dessen, was gelehrt wird; die Pestalozzische Methode übertreibt diese Gründlichkeit und Lückenlosigkeit. Sie lehrt im einzelnen zu viel, sie schöpft ohne Zweck und Nutzen zu tief; aber sie begnügt sich doch nicht, wie so viele unserer gewöhnlichen Lehrer, mit Worten, duldet keine Unsicherheit usw.; 3. die Bestimmung der Grenzen unserer katechetisch-sokratischen Lehrart, besonders bei den sogenannten Verstandesübungen; Pestalozzi erklärt sich in mehreren Stellen seiner Schriften mit einer Lebhaftigkeit gegen das in neuerer Zeit so sehr empfohlene Katechisieren, daß selbst manche seiner Freunde damit unzufrieden sind; indes dünkt mich doch, er habe hier sehr viel Wahres gesagt, das manche neuere Praktiker, die einen überschwenglichen Wert auf ihre katechetischen Unterhaltungen setzen, und manche Theoretiker, welche die Katechetik beinahe zu einer strengen Wissenschaft zu erheben suchten, ernstlich prüfen sollten; ich kenne den Wert der Katechetik und Sokratik als Weckung, Übung und Bildung des Verstandes wohl, aber je länger ich unsere Volksschulen beobachte und unsere meisten Lehrer, desto mehr finde ich begründet, was Pestalozzi sagt: „Das eigentliche Katechisieren, vorzüglich über abstrakte Begriffe, ist häufig nichts als ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Töne; das Sokratisieren ist bei Kindern unmöglich, denen teils der Hintergrund der Vorkenntnisse, teils die äußeren Mittel der Sprachkenntnisse mangeln;" so ist es in der Tat in vielen Schulen und gedruckten Katechisationen; die Katechisationen sind gewöhnlich nur eine planmäßig entworfene Reihe von Fragen, wobei sich der Lehrer die Antworten, welche er für die treffendsten hält, vorher ausgedacht hat und den Schüler ängstlich auf dieselben hinführt, so daß er sie, und zwar mit denselben Worten, geben muß; „Verstandesübung muß der Zweck alles Unterrichts sein", sie ist ungleich wichtiger als eine Masse von Kenntnissen; aber man mag sich hüten, dies durch ein weitschweifiges Katechisieren über Dinge, die gesunde Sinne und gesunder Menschenverstand von selbst lehren, oder über für das kindliche Alter viel zu abstrakte Begriffe (Kraft, Tugend, Pflicht usw.) erreichen zu suchen; 4. die Übung der Sprachfertigkeit, welche durch die Pestalozzische Methode besonders mehr als bisher gepflegt wird.

3. Schwarz (1766—1837) hatte als Prediger in Landorten und als Professor der Theologie in Heidelberg lange Jahre an einer privaten Erziehungsanstalt reiche Erfahrungen auf dem Gebiete der Erziehung gesammelt; er vertiefte und ergänzte sie durch eingehendes Studium der anthropologischen, philosophischen und pädagogischen Werke seiner Zeit, brachte das Ergebnis in ein System und gab demselben in der Herderschen und Kantschen Philosophie eine feste Basis. Der erste Band seiner „Erziehungslehre" (1802) handelt über die „Bestimmung des Menschen";

der zweite Band (1804) bespricht die „Entwicklung und Bildung des Kindes von seiner Entstehung bis zum vierten Jahr"; der dritte Band (1808) enthielt die weitere „Entwicklung und Bildung des jungen Menschen und zugleich die Unterrichtslehre". Er hat, wie er in der Vorrede sagt, die Geschichte der Erziehung studiert „und fand ebensooft in dem unbedingten Verwerfen alter, als in dem unbedingten Annehmen neuer Prinzipien Mißverstand und Ungerechtigkeit; eine Theorie der Erziehungs- und Unterrichtskunst ist eine Aufgabe der Menschheit, die sie nur in ihrem Fortschreiten, also nie ganz löset". Das Ergebnis seiner geschichtlichen Studien legte er im vierten Bande nieder (1813), der auch unter dem Titel: „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste" erschien. Als Schwarz (1829) eine neue Auflage herausgab, stellte er die Geschichte der Erziehung an die Spitze aus dem Grunde, „weil wir erst sehen müssen, was bis jetzt geschehen ist, und wie wir zu unserer Bildung gelangt sind, bevor wir erkennen, was wir zu tun haben, um unsere Kinder gut zu bilden und zu erziehen"; so enthielt nun der 1. Bd. die „Geschichte", der 2. das „System" und der 3. den „Unterricht" der Erziehung. „Die Menschheit, ihre Bildung suchend", heißt es in der Vorrede zu dieser neuen Auflage, „tritt in einen Kampf mit einer störenden Macht, wodurch sie oft gehemmt, nicht selten auch zurückgeworfen wird; hierdurch erzeugt sich jenes Wechselnde in der Kultur, das man Zeitgeist nennt". Aus demselben erheben sich einzelne Männer, „die der Kultur einen neuen Schwung geben und einen besseren Geist ausgehen lassen"; „alle diese größeren und kleineren Genien nun soll uns billig die Geschichte aufstellen, damit wir sehen, inwiefern sich in ihnen die Bildung der Menschen bewegt und wirksam beweist". Endlich soll sie uns in den Gesetzgebungen, „in den Lehranstalten und Erziehungsschriften aller Zeiten bemerken lassen, wie weit jene Idee in die Wirklichkeit eingetreten ist oder nicht". Schwarz gab noch (1805) ein „Kompendium der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft" heraus, das (1817 und 1835) umgearbeitet als „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts" erschien. Die Gedanken von der Selbsterziehung bilden als Schluß der Erziehungslehre den Inhalt des letzten pädagogischen Werkes von Schwarz: „Das Leben in seiner Blüte" (1837). Als Herausgeber der „Freimütigen Jahrbücher zur Verbesserung des Volksschulwesens" beteiligte er sich an der Fortentwicklung der Pädagogik und des Schulwesens.

Als Prinzip der Erziehung bezeichnet Schwarz die Erstrebung christlicher Zivilisation durch harmonische Entwicklung der natürlichen Anlagen; das Ziel der Erziehung des Menschen ist das Urbild, welches als das göttliche Ebenbild in ihm erscheinen soll. Die Erziehung ist daher die durch ihr Individuum hindurch aus sich selbst ihr Göttliches unter Gottes Waltung entwickelnde Menschheit; „das Edle in der Natur des Menschen, das die Gottheit in ihr angelegt hat und entwickelt haben will, ist der Punkt, in dem sich alle Einwirkungen auf die Entwicklung

des Menschen, Erziehung und Unterricht, vereinigen müssen, es ist das Ziel aller Bildung". Die Gesetze der Erziehung sind in den Entwicklungsgesetzen der menschlichen Natur zu suchen; denn Erziehung ist die durch sich selbst in ihren Individuen sich entwickelnde Menschheit. Die Welt strömt durch die Tore der Sinne ein; der Geist sendet seine Tätigkeit entgegen, empfängt, behält, bildet um, vergeistigt, schafft seine Gemütswelt, und in ihr erwächst er selbst zu seinem unendlichen Ziele. „Die Ausbildung eines Wesens besteht in seiner vollendeten Entwicklung zu seiner Bestimmung, so daß sein Urbild in dem Individuum erscheint; der Mensch ist also ausgebildet, wenn er allseitig entwickelt und hierin seine ganze Kraft frei geworden ist." Der Geist, der sich seinen Körper selbst bildet, „ist das einfachste Wesen; was man als einzelne Kräfte desselben unterscheidet, sind Abstraktionen bloß im Denken, um auf gewisse Erscheinungen im Geiste hinzuweisen und sie unter allgemeine Begriffe abzuteilen. Diese Begriffe haben aber keine Realität, sondern sind bloß ein leeres Fachwerk; nur die gewöhnliche Täuschung nimmt die Abteilungen der Geisteskräfte oder Gemütsvermögen als wirklich im Wesen des Geistes vorhanden an". Das Böse kommt mit dem Guten in die Seele und wächst neben demselben wie aus einem unsichtbaren Keime; „wird nun auf diesen nicht geachtet, so überwächst es leicht und schlägt tiefere Wurzeln". Jedes Kind birgt die Anlage zur Gottähnlichkeit in sich; von einer absoluten Verderbtheit der menschlichen Natur kann man daher nicht reden. „Alles in der Gesamtheit der Behandlung, was man hierzu bei dem Kinde von seiner Geburt bis zur Reife veranstaltete, macht den vollständigen Begriff der Erziehung aus; das Einzelne, was sie in sich begreift, um die physischen und geistigen Kräfte für diesen Gesamtzweck gehörig zu entwickeln, nennen wir im bestimmteren Sinne Bildung. Die Erziehung führt den jungen Menschen dahin, daß er sein Urbild in vollendeter Schönheit erkenne und mit geübter Kraft in sich aufzustellen strebe; die Bildung übt hierzu seine Kraft in ihren verschiedenen Richtungen und Tätigkeiten." Die Erziehung muß im Anschluß an den Gang der Entwicklung der menschlichen Natur die höhere, edle Natur, das Göttliche im Menschen, herauszubilden suchen; sie muß dieses in jedem Menschen auf das vollkommenste zu individualisieren suchen. Bildung zur Gottähnlichkeit auf dem Boden des Christentums ist der Zweck der Erziehung; sie umfaßt Entwicklung und Bildung in sich und geht darauf hinaus, daß der Mensch seine Idee (sein Urbild) selbst finde, in sich aufnehme und von jetzt an im Leben sich selbst zu derselben erziehe. „Dieses Leben ist ein Organismus, worin die Menschen nicht nur im Raume, sondern auch in der Zeit miteinander verbunden sind; so der Einzelne mit der Gesamtheit, aber auch für sich selbst. Die Erziehung jedes Kindes muß dieses Ganze, wozu dasselbe als Glied gehört, sowie den ganzen Verlauf des Lebens ins Auge fassen, wenn sie überall das Rechte tun und ihren Zweck erreichen will." Die Erziehung „strebt zur Bildung der Menschheit wie in der Gesamtheit so im Individuum".

Die Erziehung veranlaßt die Entwicklung aller Anlagen; der Unterricht bringt einzelne Anlagen zu einer bestimmten Entwicklung der Kraft und Aneignung eines gegebenen Stoffs und ist ein Hauptfaktor der Erziehung als Gesamttätigkeit. Er hat daher eine doppelte Beziehung, die eine geht auf das Subjekt und ist die Hauptsache, die andere geht auf das Objekt; die erstere ist der erziehende Unterricht, dessen Zweck ein formaler ist, die andere ist der künstlerische und wissenschaftliche Unterricht, dessen Zweck ein materialer ist. Der erziehende Unterricht wirkt „einstimmig mit der ganzen Bildung und ist als ein besonderes Geschäft dem Allgemeinen der Erziehung, sowohl ihrem Zweck als ihren Gesetzen, ergeben". Der reifere Mensch wirkt hier absichtlich auf den heranreifenden, damit in diesem etwas werde; zu diesem Zweck erregt er ihn auf bestimmte Weise und teilt ihm etwas mit, was dem Zwecke der Erziehung dient. Jedes Kind soll das lernen, worin sich seine Erziehung vollendet; es soll aber auch für seine Nation und Zeit dadurch gebildet werden, indem es die Kultur, die bisher gewonnen worden ist, in sich aufnimmt und nach seinen individuellen Verhältnissen weiterbildet. Ein den Gesetzen der Entwicklung entsprechendes Verfahren heißt Methode. Da die wahre Methode der Natur folgt, also die Kraft in ihrer Entwicklung bildet, so beginnt sie mit dem formalen Zweck und läßt ihn allmählich in den materiellen übergehen. Sie wird beiden Zwecken gerecht, wenn die wertvollsten Kenntnisse in der kürzesten Zeit und auf die geistbildendste Weise vom Schüler freitätig angeeignet werden. Der Unterricht soll die Kraft des Lehrlings durch den mitgeteilten Stoff dazu anregen, daß sie denselben recht auffasse und dadurch an sich selbst an Vollkommenheit gewinne. Von der Anschauung muß immer ausgegangen werden; das wichtigste und daher besonders zu pflegende Mittel hierzu ist die Übung der Sinne, wodurch die intellektuelle und ästhetische Bildung gefördert werden. Das Haus hat einen wesentlichen Anteil an der Erziehung.

„Das Kind entsproßt aus seiner Familie, diese aus der Nation, diese aus der Menschheit; in diesem Ganzen gleichsam rückwärts soll der junge Mensch durch die Familie für die Nation erzogen und durch diese für die Menschheit gebildet werden, jedoch so, daß sich hierin eben sein Ideal zur eigenen Herrlichkeit entwickele. Das Edle in der Natur des Menschen, was die Gottheit in dem Kinde hat und entwickelt haben will, ist der Vereinigungspunkt und das Ziel aller Bildung. Unterricht und Erziehung sind nur dann wahr, wenn sie mit dieser göttlichen Idee zusammenstimmen." Der Schwerpunkt der weiblichen Erziehung (mit der sich Schwarz in einer besonderen Schrift beschäftigt) liegt in der Vorbereitung auf den häuslichen Beruf; daher gehören Haushaltungslehre, Technologie und Handarbeiten zu den Bildungsmitteln des weiblichen Geschlechts.

Der Grundgedanke der Pädagogik von Schwarz ist der Gedanke der Entwicklung, den er im Gang der Erziehung verfolgt; mit ihm verknüpft er den der harmonischen Allseitigkeit. Er hat aus der Literatur seiner Zeit das Beste entnommen und mit den Ergebnissen seiner

Erfahrung und seines Nachdenkens zu einem Ganzen verarbeitet; in seinen Grundgedanken lehnt er sich einerseits an die Vertreter des Humanitätsprinzips (Herder), anderseits an die des Naturevangeliums (Rousseau) an. Daher aber hält er sich frei von den Einseitigkeiten des Humanismus und des Naturalismus, wie auch von denjenigen der Orthodoxie und des Pietismus; er verlangt die allseitige und harmonische Ausbildung aller im Menschen angelegten Kräfte nach den in der menschlichen Entwicklung gegebenen Gesetzen. Die Mängel seiner Pädagogik sind besonders in der psychologischen Grundlage, in der er sich an Kant anschloß, begründet; doch huldigt er nicht mehr strikt der Theorie der Seelenvermögen, sondern erkennt dieselben nur als abstrahierte Begriffe behufs besserer Ordnung der seelischen Erscheinungen an. Den Begriff der Kraft stellt er in den Vordergrund und entwickelt aus ihm die maßgebenden Prinzipien für Erziehung und Unterricht; neben dem „Allgemeinmenschlichen" soll in jedem Kinde das Individuelle zur Darstellung kommen. Er verlangt vom Lehrer eingehende Kenntnis der Kindesnatur und ihres Entwicklungsganges; die Mißerfolge im Unterricht schreibt er der auf psychologischer Unkenntnis beruhenden falschen Lehrweise zu. Besonders verdienstvoll ist seine Darstellung der Geschichte der Erziehung, die einen bedeutenden Fortschritt in der historischen Pädagogik bezeichnet; er bietet ein reiches, mit Einsicht bearbeitetes Material, setzt die Erziehungsgeschichte einerseits mit der Kulturgeschichte, anderseits mit der Erziehungslehre in Beziehung und will nachweisen, daß die gesamte Erziehung erst durch den Eintritt des Christentums in die Geschichte ihr wahres Ziel erhält. Daß sie in stofflicher Hinsicht noch viele Mängel und Fehler haben muß, ist mit Rücksicht auf den Mangel an brauchbaren Vorarbeiten leicht erklärlich; auch an willkürlichen Konstruktionen fehlt es nicht.

Mit Pestalozzis Schriften ist Schwarz früh bekannt geworden; der Einfluß der Pestalozzischen Pädagogik läßt sich daher auch in seinen Schriften deutlich verspüren. „Pestalozzi", schreibt er, „hat eine neue Bahn gebrochen, er will durch Übung der Kraft in kleinem Kreise, an wenigen Objekten, von früher Jugend auf, in jedem Stande den Menschen zu seinem Besten, zu seinem göttlichen Berufe hinführen; jeder soll zu seiner Selbstkraft erwachen und durch das wahrhafte Selbstgefühl zur edelsten Anwendung derselben gelangen; keines unserer bisherigen, sowohl theoretischen als praktischen Erziehungssysteme hat diesen Gedanken so rein und klar gefaßt; wenn der Pestalozzianismus vergessen ist, so wird Pestalozzi selbst und seine Idee der Menschenbildung nur destomehr in der Wirksamkeit und in der Anwendung glänzen." Die Pestalozzische Methode, sagt Schwarz in den „Freimütigen Jahrbüchern", „wollte den Menschen ganz sich selbst geben; das Kind sollte vom frühesten an in den Mittelpunkt seiner Kraft und Tätigkeit versetzt werden, damit es sich einmal in der Welt selbst helfen lerne. Pestalozzi trug die Erziehungsidee in dieser Form in sich, das Großartige, welches sich in derselben bewegte und welches er darzustellen versuchte, deutete sich in

diesem und jenem einzeln an, er war, wie billig, davon begeistert, seine Schüler aber hielten sich zu sehr an die Form, als daß sie die Ahnung, zu welcher sie durch den genialen Meister ebenfalls begeistert wurden, in deutliche Erkenntnisse erhoben hätten. Verfasser dieses hat selbst über die Methode geschrieben (Pestalozzis Methode und ihre Anwendung in den Volksschulen 1802), hat sie in Dorf- und Stadtschulen eingeführt, als akademischer Lehrer bekannt gemacht, auch nachmals die Anstalt in Iferten zweimal besucht und schätzt sich glücklich, den Vater Pestalozzi als einen der geistvollsten, ehrwürdigsten Bildner der Menschheit persönlich kennen gelernt zu haben. Deshalb bedauert er es, daß jetzt zu sehr eingetroffen ist, was er vorausgesagt hat, daß auf anfängliche Überschätzung ein ebenso verwerfliches Zurücksetzen dieser Methode erfolge; doch wird allmählich die ruhige Würdigung bei dem noch jetzt bemerkbaren Hin- und Herschwanken sie in den Schulen auf die beste Art nützlich machen. Die Auswahl der Lehrgegenstände wie auch die Lehrart nebst der Behandlung der Jugend wird seit der Pestalozzischen Lehre nach Grundsätzen, welche in der Natur der Menschen und in der Entwicklung der Jugend liegen, betrachtet und ausgeübt. Es war hierzu nötig, daß man den Zusammenhang des Lehrers mit dem ganzen Bildungsgeschäfte tiefer erforschte als es vorher geschehen."

Schwarz' „Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre" wurde (1843) von Seminardirektor Curtman neu bearbeitet; dabei wurde das Werk so verändert, daß es als ein neues Werk angesehen werden muß. Curtman hat die Schriften der bedeutendsten Pädagogen seiner Zeit studiert und ihren Inhalt mit dem des Schwarzschen Werkes und seinen eigenen Ansichten verschmolzen; er steht auf dem Standpunkte, daß „eine Erziehungslehre im echt christlichen Sinne nichts Konfessionelles enthalten, wohl aber der Religiosität in jeder Konfession die Bahn brechen" soll. Er sucht die Gesetze der menschlichen Erziehung und Bildung in der menschlichen Natur; das Ziel der Erziehung und Bildung ist ihm die Gottähnlichkeit.

4. Sailer (1751—1832) hatte sich mit den theologischen, philosophischen und pädagogischen Schriften der Alten und der Neuzeit bekannt gemacht und sich auf Grund dieser Studien eine realideale Welt- und Lebensanschauung gebildet, bei welcher das allgemein Christliche gegenüber dem spezifisch Katholischen überwog; in der Philosophie, in welcher hauptsächlich Kant sein Lehrer war, hat er sich allerdings nur das angeeignet, was sich mit der katholischen Theologie vertrug. Aber schon das, sowie die Beziehungen zu Pestalozzi u. a. Männern der Aufklärung und die Wertschätzung der deutschen Literatur seiner Zeit genügte, um ihn aus der Stellung eines Professors der Moralphilosophie und Pastoraltheologie an der Hochschule zu Dillingen zu entfernen; später erhielt er aber wieder eine Professur in Ingolstadt und Landshut, wo er auch Pädagogik lehrte, und wurde zuletzt Bischof in Regensburg. Als Lehrer unterschied er sich mit seiner analytisch-induktiven Lehrweise deutlich von den Jesuiten mit

der scholastischen Lehrweise; er stand hier auf den Schultern Kants, dessen Psychologie er auch annahm. Mit den Erziehungssystemen der alten Zeit, besonders aber auch mit denjenigen von Ratichius bis Pestalozzi, war Sailer genau bekannt; besonders war er mit Comenius vertraut. Aber auch Locke, Basedow, Orerberg, Salzmann, Campe, Rousseau und Pestalozzi würdigt er in vollem Umfang; desgleichen suchte er Belehrung bei Niemeyer und Schwarz. Die diesbezüglichen Früchte seiner Studien, verbunden mit der eigenen Erfahrung, legte er nieder in der Schrift: „Über Erziehung für Erzieher" (1807). In der Psychologie nimmt er mit Kant drei Seelenvermögen an; aber er hält nicht wie dieser Verstand und Vernunft scharf auseinander, sondern betrachtet beide als Entwicklungsstufen des Denkens. In der Ethik steht Sailer ebenfalls in Abhängigkeit zu Kant; die menschliche Vernunft sieht nach ihm als den reinen (sittlichen) Willen den an, der das Gute um seiner Würdigkeit willen über alles liebt und sich nur vom Guten um des Guten willen treiben läßt; darin sieht er die Freiheit des Willens. Aber im Gegensatz zu Kant und im Sinne der Theologie ist ihm die Religion die Quelle der Moral; „die Moral ist eben nur ein Handeln im Sinne der Religion". Für ihn heißt daher das oberste Moralprinzip: „Gehorche der vernünftigen Natur und dem Ausspruche Christi", oder da beide zusammensteuern: „Gehorche der vernünftigen Natur oder dem Gewissen oder der Stimme Gottes." Auch an dem Dogma der Erbsünde hält er fest und verteidigt es gegen Kant und Rousseau.

Die Erziehung soll den durch die Erbsünde zerrütteten Zustand des Menschen wieder in den ursprünglichen Zustand der Vollkommenheit zurückführen; sie muß den Menschen daher nicht bloß disziplinieren, kultivieren, zivilisieren und moralisieren, sondern auch divinisieren. „Alles Unrecht entspringt daraus, daß der Mensch nur den Trieben, den Begierden seines Subjekts folgt, ohne zu achten auf das, was die Vernunft der Gattung in ihm ausspricht"; diesem Feinde gegenüber muß durch die Erziehung das Göttliche, das Ewige zum Bestimmungsgrund und Endzweck des Lebens gemacht, die sinnliche Natur muß der vernünftigen unterworfen und in dieser das religiöse Prinzip das gebietende werden. Sie muß den Menschen entwickeln zum Einssein „mit sich, mit Gott, mit Seinesgleichen; diese vollständige Harmonie ist unsere Bestimmung", durch welche der Mensch als Gattung erhalten bleibt und zum göttlichen Leben entwickelt, fortgebildet und vollendet wird. Einssein mit Seinesgleichen heißt, im Denken, Streben und Handeln sich gleich fühlen mit seinen Mitmenschen; das Ziel dieses Denkens, Strebens und Handelns ist die Vervollkommnung des Geschlechts. Die höchste Würde des letzteren besteht aber darin, daß jedes Individuum als Glied der Familie, des Staates und der Kirche „das Bild der allumfassenden Liebe, die von Gott ausgeht und wieder mit Gott vereinigt, darstellt"; für diese große Aufgabe soll die Erziehung den Menschen befähigen. „Erziehung im engeren Sinne ist jene Entwicklung und Fortbildung der menschlichen

Kräfte, die a) sich die Natur allein nicht selber geben kann, die deshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die b) sowohl den Anlagen als der Bestimmung der Menschennatur angepaßt ist, die c) irgend ein Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch das Leben zu werden und die d) so lange anhält, bis es sein Selbstführer werden kann." Die Erziehung beginnt in der Familie; in ihr ist die Mutter die Erzieherin. Durch das Unterrichten soll der schlummernden Menschenkraft Anstoß und Richtung zur Entwicklung gegeben werden; „der Mensch stehe der sich entwickelnden Menschenpflanze bei, daß sie Mensch werde. Mensch, vertritt die Rolle der Vernunft an dem Menschenkinde, daß es Mensch werde, d. h. bis es zur Selbstführung tüchtig geworden! Mache du überall nichts aus dem Kinde, laß das Kind aus sich selbst das machen, was es werden kann und soll; vergreif' dich nicht an der Natur des Kindes, verderbe, erkünstle, erzwinge nichts von dem zarten Gebilde. Sei nur Beistand der Natur zum Zwecke des Menschwerdens! Mensch! Bild Gottes! vertritt du die Stelle des Vaters der Menschen an diesem Menschenkinde, das er dir anvertraut hat und vertritt sie so, daß es ein Repräsentant des Göttlichen werden kann, und vertritt sie so lange, bis das Göttliche im Menschen imstande sein wird, den Menschen aus eigener Selbstbestimmung, wie im Bilde, darzustellen!" Der Schwerpunkt der Erziehung liegt in der moralischen Kultivierung; ist diese bis zum Ausdruck edelster Menschlichkeit gelangt, so ist auch die Bildung des Staatsbürgers vollendet. Denn der durch die Erziehung sittlich frei gemachte Mensch wird die wahre bürgerliche Freiheit in der Unterwerfung unter die Gesetze des Staates suchen und finden; er wird im edelsten Sinne des Wortes staatserhaltend wirken. Weil die Kirche das vollendetste menschliche Zusammensein ist, so hat die soziale Erziehung die Aufgabe, den kirchlichen Sinn zu erregen und zu befördern; dadurch erhält die ganze Menschenbildung mit ihrer höchsten Weihe auch ihren höchsten Grad der Vollkommenheit und das wahre Menschenleben die Erfüllung seiner höchsten Bestimmung. Die soziale Erziehung muß aber auch neben der sittlichen und religiösen Bildung die physische und intellektuelle berücksichtigen; sie muß auch die Mitteilung eines gewissen Maßes von Kenntnissen, eines zeitgemäßen Wissens, vermitteln. Sie hat in dieser Hinsicht die Übung der Sinne, besonders des Gesichts, des Gehörs, des Tastsinns (durch Übung der Hand), ins Auge zu fassen; der Unterrichtsstoff, an dem der Geist gebildet werden soll, muß derart beschaffen sein, daß er einerseits eine erfolgreiche Geistesgymnastik zuläßt, anderseits von dauerndem sozialen Werte ist.

Sailers Erziehungslehre umfaßt nur die allgemeine Pädagogik, nicht die Methodenlehre; sie ist, abgesehen von Einzelheiten, eine logisch durchdachte, gedankenreiche Schrift. Mit dem Dogma der Erbsünde, von dem er ausgeht, mußte er durch die Auffassung der Erziehung als Unterstützung der natürlichen Entwicklung der vorhandenen Anlagen in Widerspruch geraten; er faßt ohne Rücksicht auf dieses Dogma

die natürlichen Anlagen des Menschen ins Auge, zeichnet den Weg der Entwicklung derselben und betont die wahre Selbständigkeit des Menschen als Ziel dieser Entwicklung. Er fordert eine besondere Pflege der körperlichen Entwicklung, betont die Übung der Sinne und die Bildung der Anschauung und schätzt die sokratische (fragende) Lehrform; er bekämpft alle Extreme in der Erziehung, alle einseitigen Richtungen und das Nützlichkeitsprinzip der Philanthropen. Diesterweg urteilt über Sailers Werk über Erziehung in seinem Wegweiser: „Ein Produkt hoher, reiner Begeisterung für Menschenwohlfahrt durch Erziehung; ein edler Geist spricht den Leser fast aus jeder Zeile an und belebt ihn für die höheren Dinge." Man muß Sailer aus seiner Person und seiner Zeit beurteilen; er war Katholik, aber auch das Kind einer hochstrebenden Zeit. Ihm galt es in erster Linie, den einseitigen Rationalismus, besonders auf religiösem Gebiete, zu bekämpfen; aber er wußte doch auch das Gute an ihm zu schätzen und stellte infolgedessen das Konfessionelle hinter das Religiöse zurück. Es sind keine originellen Gedanken, die uns Sailer bietet; er hat das, was Comenius, Locke, Rousseau, Salzmann, Pestalozzi u. a. geleistet, in sich verarbeitet und in seiner Auffassung dargestellt. Für ihn, den katholischen Theologen, mußte die Pädagogik eine theologisch-philosophische Wissenschaft sein; neben Psychologie und Ethik mußte er daher auch die Pastoraltheologie als Grundwissenschaft der Pädagogik ansehen.

5. Milde (1777—1853), Professor der Erziehungskunde an der Universität Wien und zuletzt Fürsterzbischof in Wien, hatte sich unter dem Einfluß des auch in Österreich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eingezogenen Geistes der Aufklärung entwickelt; dieser Geist hatte wie in Deutschland so auch hier an den katholischen Lehranstalten die jesuitische Scholastik siegreich bekämpft und der Wolffschen und später der Kantschen Philosophie, sowie den Schriften von Lessing, Herder, Schiller und Goethe den Weg geebnet. Verschiedene Schriften von Salzmann, Rochow, Campe u. a. wurden trotz des Protestes des Kardinals in österreichischen Lehranstalten eingeführt; der philanthropischen Pädagogik hatte Felbiger (Bd. I., S. 536) die Wege gebahnt. „In den pädagogischen Vorlesungen", heißt es in einer kaiserlichen Verordnung von 1805, „soll vorzüglich gezeigt werden, daß Ausbildung der Anlagen eines Zöglings zur höchst möglichen sittlichen Güte der letzte und höchste Zweck aller Erziehung ist; sie sollen das Wichtigste und Notwendigste von allem dem umfassen, was Beobachtungsgeist und Erfahrung bisher als das Beste und Zweckmäßigste in Ansehung der physischen Erziehung als auch der intellektuellen und moralischen bestätigt haben." Milde gab 1811/13 sein nach diesen Grundsätzen verfaßtes „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde" heraus, das durch kaiserliche Verordnung als Vorlesebuch für alle Lehrkanzeln vorgeschrieben wurde; es handelt im 1. Band „von der Kultur der physischen und der intellektuellen Anlagen" und im 2. „von der Kultur des Gefühls- und Begehrungsvermögens". Milde gründete

seine Pädagogik auf die Psychologie; denn er sah in der Erziehungskunde eine „Reiztheorie des menschlichen Geistes". Hauptsächlich stützte er sich auf die am Ende des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts auftretende Erfahrungsseelenlehre, die sich hauptsächlich an den Empirismus Lockes anschloß und sich gegen den Rationalismus Deskartes' wandte, wie er in der Psychologie von Wolff vertreten wurde und seit der Mitte des 18. Jahrhunderts in Deutschland fast unumschränkt herrschte; sie, die ihren Hauptvertreter in Fr. A. Carus hatte, dessen Psychologie 1808 erschien, betonte die Selbständigkeit der Psychologie gegenüber der Philosophie, die Begründung derselben auf äußere (Anthropologie) und innere Erfahrung (Selbstbeobachtung) mit Berücksichtigung der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens und die Gleichberechtigung des Gemüts- und Willenslebens neben der Verstandestätigkeit. Neben die Psychologie stellte Milde als Grundlage der Pädagogik die Ethik; hier stützte er sich auf Werke, die im Geiste der Kantschen Philosophie geschrieben waren. Zur Einführung in die Pädagogik dienten ihm Kinskys „Allgemeine Prinzipien zur öffentlichen und besonders Militärerziehung" (1773), in welcher Schrift sich pädagogische Gedanken von Locke, Rousseau, Felbiger und Pestalozzi finden; Felbiger wird von Milde fast gar nicht beachtet, wohl aber Vierthaler. So wurde Milde auf das Studium der pädagogischen Werke von Locke, Rousseau, Kant, Basedow, Campe, Salzmann, Trapp, Pestalozzi u. a. hingelenkt; auch den zeitgenössischen pädagogischen Erscheinungen, namentlich den Schriften von Niemeyer, Pölitz (Professor des Natur- und Völkerrechts und Direktor des akademischen Seminars, „Die Erziehungswissenschaften, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates" praktisch dargestellt, 1806), Schwarz, Sailer u. a. wandte er seine Aufmerksamkeit zu. Er beschäftigte sich auch eingehend mit Schriften über die körperliche Erziehung der Kinder; so studierte er das „System einer vollständigen medizinischen Polizey" des Arztes Frank, das „Handbuch der Kinderkrankheiten", „Über Erziehung und Behandlung der Kinder in den ersten Lebensjahren", beide von Struve, u. ä. Schriften. „Ich habe", sagt er in der Vorrede zu seinem Lehrbuch, „nicht nur die mir bekannten vorzüglichen Schriften über Erziehung gelesen, meine Erfahrungen, die ich in früheren Jahren als Privatlehrer und Erzieher und in späteren als Lehrer an mehreren öffentlichen Anstalten, an niederen und höheren, zu machen Gelegenheit hatte, benützt; sondern ich habe mir Mühe gegeben, die Natur des menschlichen Geistes kennen zu lernen, und das, was ich lernte, habe ich als die Quelle für die Erziehung benützt . . . Der Psychologie konnte ich nicht entbehren; sie ist die einzige Grundlage, auf welche eine Erziehungskunde sich bauen läßt."

Die dem Menschen angeborenen Anlagen sind dem Wesen nach bei allen Individuen dieselben und unterscheiden sich nur hinsichtlich des Grades und der Beschaffenheit; sie unterliegen in ihrer Entwicklung und Ausbildung feststehenden Gesetzen. Dazu bedürfen sie der äußeren Erregung und Kultur, welch letztere, wenn sie absichtlich geschieht, Er-

ziehung genannt wird. Der Mensch kann nur durch Erziehung Mensch werden. Sie besteht im Erregen, im Leiten der Anlagen und in der Anleitung des Zöglings zur Selbstbildung derselben; sie hat also nicht die Aufgabe, neue Anlagen hervorzubringen oder gegebene auszurotten, auch ist sie nicht bloß das Verhindern einer Ausartung oder bloßes Mitteilen und Abrichten. Die Kultur der Anlagen muß allgemein, harmonisch, zweckmäßig, naturgemäß, der Individualität des Zöglings angemessen, in den verschiedenen Perioden verschieden und stufenweise geschehen; die Bestimmung zur Menschheit muß immer der erste und höchste Zweck sein; daher darf sie nicht einer Lebenslage geopfert, die Bildung bloß auf einen bestimmten Stand, auf einzelne wenige bestimmte Verhältnisse berechnet und darauf eingeschlossen werden.

Nach diesen Gesichtspunkten behandelt Milde zunächst die Kultur der physischen Anlagen, und zwar in der Diätetik, der Bildungskunde, der Heilkunde und der Anleitung zur Selbstbildung; besondere Aufmerksamkeit widmet er der Übung der Sinnes- und Sprechorgane, den Handarbeiten und gymnastischen Übungen. Die Kultur der intellektuellen Anlagen soll formell und materiell sein; besondere Beachtung verdient die Bildung des Anschauungsvermögens. „Einzelne Pädagogiker haben eine sehr genaue Stufenfolge der Anschauungen vorgezeichnet und nichts dem Zufall überlassen wollen; allein dieses ist im wirklichen Leben nicht ausführbar. Pestalozzi und seine Anhänger haben mit Unrecht den eigenen Körper des Kindes als das erste und tauglichste Objekt zur Bildung des Anschauungsvermögens erklärt; die unermeßliche Menge der Gegenstände der Natur, die in jedem Orte vorhandenen Erzeugnisse der Künstler und Handwerker, die in jedem Hause gewöhnlichen Werkzeuge und Gerätschaften" eignen sich viel besser dazu. Ebenso wichtig ist die Bildung des Beobachtungsvermögens; diese besteht in der Anleitung des Zöglings zum Nachdenken über Entstehung, Zubereitung, über die Bestandteile, den Nutzen und Gebrauch einzelner Gegenstände, zum Aufsuchen und Erforschen der Ursachen und Gründe, der Wirkungen und Folgen einzelner Erscheinungen, Handlungen oder Ereignisse und zum Nachdenken über Absicht, Zweck, Mittel, Erfolg, Hindernisse u. dgl. „Durch diese und ähnliche Übungen erhält der Geist jene praktische Gewandtheit, jene ruhige Gegenwart, jene schnelle Entschlossenheit, jenes gebildete Erfindungs- und Vorhersehungsvermögen, kurz alle jene Eigenschaften, die im täglichen Leben bei großen und kleinen Unternehmungen notwendig sind und ohne die der größte Reichtum undurchdachter Anschauungen unnütz ist." Das Resultat des Unterrichts muß allzeit Frucht der Selbsttätigkeit des Schülers sein; „bei Anschauungen muß der Schüler selbst beobachten, die Merkmale auffassen und angeben; bei allgemeinen Vorstellungen muß er das Gemeinsame bemerken, abstrahieren, sich die Vorstellung bilden; bei Urteilen muß er selbst die Harmonie oder Disharmonie bemerken, selbst die Vorstellungen verbinden und trennen, bei den Beweisen muß er selbst

die Beweiskraft auffinden und einsehen". „Handarbeiten sind der so gerne tätigen Jugend angenehm, beschäftigen dieselbe in Stunden, die man mit Lehrgegenständen, besonders in frühen Jahren, nicht ausfüllen kann, geben ihr eine körperliche Geschicklichkeit und Gewandtheit, die im täglichen Leben bei mannigfaltigen kleinen Vorfällen des Hauses so wichtig sind; sie bilden den Sinn für Zweckmäßigkeit und Schönheit, geben dem Lehrer Gelegenheit, eine Menge Kenntnisse auf die leichteste Art der Jugend beizubringen; sie flößen den Schülern Interesse für einzelne Lehrgegenstände ein, wenn man dieselben mit ihren Spielen und Beschäftigungen in Verbindung bringt." Das Hauptstück von den intellektuellen Anlagen des Zöglings behandelt Milde in folgenden Abschnitten: Diätetik der formellen Kultur, Kultur des formellen Zustandes, Heilkunde der formellen Gebrechen, Diätetik der materiellen Geistesbildung, materielle Bildungskunde, Heilkunde der materiellen Gebrechen, Anleitung zur Selbstbildung.

Die Anlagen des Gefühlsvermögens dürfen nicht geschwächt oder vernichtet, aber auch nicht übermäßig oder disharmonisch erreget werden; die harmonische Bildung der Gefühle und die Unterordnung derselben unter die Leitung der Vernunft sind wesentliche Eigenschaften einer zweckmäßigen Bildung. Das Hauptstück von den Gefühlsanlagen behandelt Milde in den Abschnitten über die Diätetik, Bildungs- und Heilkunde und Anleitung zur Selbstbildung der Gefühle; in ebensolchen Abschnitten behandelt er zum Schluß auch das Begehrungsvermögen. Der höchste Zweck der Kultur des Begehrungsvermögens ist die Sittlichkeit; „die Sittlichkeit des Menschen besteht nicht in dem Ausrotten aller sinnlichen Anlagen, sondern in dem Übergewicht des höheren Begehrungsvermögens und in der dadurch begründeten Beherrschung des unteren; ein Mensch und nicht ein Engel soll der Zögling werden. Von der größten Wichtigkeit für die Sittlichkeit ist die religiöse Bildung; Religion besteht in der richtigen Erkenntnis und festen Überzeugung von Gott und unserem Verhältnisse zu ihm und in dem wirksamen Einflusse dieser Vorstellungen auf die Gesinnungs- und Handlungsart der Menschen. In der Behauptung Pestalozzis, daß die Mütter zur ersten religiösen Bildung der Kinder am tauglichsten sind, liegt nach meiner Überzeugung viel Wahres, nur müssen diese selbst eine reine, richtige Religiosität in ihrem Herzen haben."

Milde hat die große Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik richtig erkannt; seine Pädagogik ist durchgängig auf der psychologischen Grundlage aufgebaut. In der Ausführung derselben hat er die Bestrebungen aller namhaften Pädagogen vor und während seiner Zeit gewissenhaft geprüft und sie durch die Ergebnisse der eigenen Erfahrung und des eigenen Nachdenkens ergänzt und psychologisch begründet; obwohl er nicht verleugnet, daß er katholischer Priester ist, so läßt er sich doch in den Grundprinzipien seiner Pädagogik von der Kirchenlehre nicht beeinflussen. Seit Comenius ist er der erste Pädagoge in Österreich

gewesen, der ein zusammenfassendes, einheitlich geordnetes Lehrbuch der Pädagogik verfaßt hat; denn Vierthalers „Elemente der Pädagogik und Methodik" sind, wie der Verfasser selbst sagt, nur ein „Aggregat von Grundsätzen und Materialien aus den Schriften unserer besten und neuesten Jugenderzieher".

6. Der bayrische Schulrat Graser (1766—1841) wählte zur Grundlage seiner wissenschaftlichen Darstellung der Pädagogik die Schellingsche Philosophie; er hat als freisinniger katholischer Theologe auch die Ideen Goethes und Schillers und Pestalozzis pädagogische Ideen geprüft und geistig verarbeitet. Die Ergebnisse seiner diesbezüglichen Studien legte er nieder in der Schrift: „Die Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung" (1801), welche die ganze Erziehungs- und Unterrichtslehre umfaßte; ihr schloß er als Ergänzung die „Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage" (1817), ihrer „Steigerung" (1828) und ihrer „Vollendung" (1841) an.

Der Gegenstand der Erziehung ist der Mensch; in ihm offenbart sich das Urleben in der Selbstanschauung (Vernunft) und Selbstbestimmung (Willen) oder im Verein von beiden, im Vernunfttrieb. Als eine solche Offenbarung des Urlebens soll der Mensch durch Gesinnung und Tat das Ebenbild Gottes darstellen; er soll ein divines Leben führen. Zur Erfüllung dieser Bestimmung bedarf aber der Mensch der Erziehung, d. h. einer beabsichtigten Unterstützung seitens der reifen Menschen; „der werdende Mensch muß von den reifen dahin unterstützt werden, daß er auch zu der Reifheit gelangt, um sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich zu führen". Diese erziehende Unterstützung ist auf der ersten Stufe instinktiv, auf der zweiten wird sie beobachtend und steigert sich bis zur systematischen Benutzung der Erfahrung, auf der dritten sucht sie nach den Prinzipien dieser Erfahrung; die Pädagogik als Wissenschaft hat einen allgemein gültigen Grundsatz aufzustellen, durch welchen sowohl der Zweck der Erziehung als auch die Art und Weise derselben genau bestimmt wird und aus dem sich alle vereinzelten näheren Bestimmungen in organischem Verbande entwickeln.

Das Ziel der Erziehung ist das Streben des Menschen, seine Gott verwandte Natur im selbstbewußten Leben, in der höchstmöglichsten religiös-sittlichen Vervollkommnung nach den Ideen der Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit darzustellen (Divinität); „denn des Menschen Bestimmung ist, ein Leben in und nach Gott zu führen". Das wahre Menschenleben ist ein organisches Gemeinleben; die Hauptgemeinschaft für den Menschen ist aber der Staat, nur in ihm vermag die Menschheit ihre Bestimmung wahrhaft zu erreichen. Somit hat auch die Erziehung kein anderes Ziel, als das Leben im Staate; dieses empfängt aber seine Weihe erst durch das Streben nach Vereinigung der Menschen im Christentum und damit in der Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden. „Die Erziehung muß individuell sein; diese individuelle Erziehung ist die Bildung der Menschen für die verschiedenen Stände. Eine allgemeine

Menschenbildung ist ein Unding; der individuelle Mensch mit seinem Inbegriff von Anlagen soll gebildet werden, daß er als dieser Mensch einst seine angemessene Stelle einnehme." Die Erziehung soll Veranstaltungen treffen, daß der Zögling durch sich selbst, selbsttätig, das werden kann, was er werden soll; sie soll aber auch dafür sorgen, daß jeder Mensch nach seinen entsprechenden Anlagen für eine bestimmte Funktion erzogen werde. „Man hält sich nur den Menschen mit seinen Anlagen vor und sinnt nur auf die Mittel, diese recht schnell und sicher auszubilden, unbekümmert um den Zweck; denn man glaubt, der Ausgebildete werde schon in die Fugen der Welt selbst passen, für welche seine Bildung sich eignet. Daran denkt man nicht, daß der Mensch als für sich seiend gar nicht gedacht werden könne, sondern daß er nur als ein Teil im Organismus des Staates und der Kirche oder der Menschheit sein müsse, und daß er mit seiner Individualität schon im voraus von der Vorsehung seine angewiesene Stellung im ganzen Organismus habe, und darum des Erziehers Beruf es sei, diese bei der Anschauung der Individualität als Hauptzug mit aufzufassen und die Ausbildung des ganzen Menschen darauf zu berechnen." Der Grundcharakter des menschlichen Lebens ist freies Handeln, Wirken und Schaffen; „das erste Ziel pädagogischer Bestrebung muß darum sein, in dem Menschen den eingeborenen Trieb zur Tätigkeit anzuregen, zu üben und durch das Gelingen der Übung die Lust daran zu erzeugen", damit diese Tätigkeit zur freien wird, d. h. aus freiem Antrieb und mit Einsicht geübt wird. Um das letztgenannte Ziel zu erreichen, ist Bildung des Geistes nötig, aus welcher die Einsicht hervorgeht; auf sie muß daher das Hauptaugenmerk des Erziehers gerichtet sein. Mit dieser geistigen Erziehung müssen sich die körperliche, moralische und ästhetische verbinden; dann erst gelangt der Mensch dazu, daß er sein Leben und sein Sein durch sich selbst begründe, sich die Lebensstärke und Lebenskunst zu gewähren. „Die Schönheit ist die alles einigende Form des göttlichen Seins und darum auch als die vollendete Musterform des menschlichen Seins das höchste Ziel der wahren Menschenerziehung; der wahre Namen dieser am Menschen erfüllten Form ist Bildung." Der so erzogene Mensch hat Sinn für das Gemeinleben in Staat und Kirche, welche letztere die Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden, des Staates der Menschheit, anzubahnen hat; um ein lebendiges Glied dieser Gemeinschaft zu sein, muß der Mensch für einen bestimmten Stand des Staates erzogen werden.

Der Unterricht soll ein Mittel der Erziehung, also ein erziehender sein; während die Erziehung im engeren Sinn auf die Erregung der Kraft, sich selbst zu bestimmen, gerichtet ist, erstreckt sich die Unterstützung durch den Unterricht auf die Beförderung der durch sich selbst zu erwerbenden Kenntnisse. Er erreicht sein Ziel, der Erziehung zu dienen, nur, wenn er die Selbsttätigkeit unterstützt; daher sind Liebe, Empfänglichkeit und Interesse die wichtigsten Vorbedingungen für den Unterricht. Gegenstand des Unterrichts ist das Leben selbst in der Weise, daß ein bestimmtes

Lebensverhältnis die Basis jeder Unterrichtsstufe bildet; auf dieser Basis müssen alle Unterrichtsgegenstände beruhen. Der Unterrichtsstoff, der für alle Menschen derselbe ist, ergibt sich aus dem Verhältnis des Menschen zum Menschen, zur Natur und zu Gott; in der Schule muß der Zögling eine allseitige Bildung und Kenntnis des wahren Lebens erhalten. „Naturlehre, Menschenlehre, Gotteslehre sind in inniger Verbindung der gesamte Unterrichtsstoff für den Menschenunterricht, und eine Anstalt, welche sich für eine Menschenunterrichtsanstalt ausgibt und einen der obigen Unterrichtsgegenstände auslassen würde, gehörte offenbar nicht nur zu den mangelhaftesten, sondern auch zu den strafwürdigsten Anstalten; denn sie entzöge dem Menschen nicht nur die unumgänglich notwendige Kenntnis für sein Leben oder seine Bestimmung, sondern ließe ihn noch in dem Wahne, daß er sonst nichts bedürfe, als was er in seiner Anstalt lerne." Die Schule ist als ein unumgängliches Institut der menschlichen Gesellschaft zu betrachten; denn den im Dienst der Erziehung stehenden Unterricht kann der Mensch nur durch ein Erziehungsinstitut erhalten, das sowohl durch Unterricht, als auch durch seine pädagogische Verfassung darauf hinzielt. „Es ist eine Verkehrung des Prinzips: die Schule als Unterrichtsanstalt müsse auch Erziehungsanstalt sein; sondern die Schule muß als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein." Die Schule ist daher ein öffentliches und allgemeines Institut des Staates, von dessen Anordnungen sie ausgeht, von dem sie dotiert und besetzt und in Gemeinschaft mit der Kirche geleitet wird; sie muß von allen Kindern benutzt werden. Den wahren Anfang alles Unterrichts bildet das Familienleben; der Schüler muß sich in der Familie das Grundbild des wohlgeordneten Staatslebens einprägen. Im Anschluß an die Betrachtung des Wohnhauses sind alle Kenntnisse aus der Naturgeschichte und Naturlehre zu lehren, welche sich dabei darbieten; durch Anschauung der Form und der Teile des Hauses sind die Elemente der Raumlehre und des Rechnens zum Bewußtsein zu bringen. Die Betrachtung der Bewohner führt zur praktischen Menschenkenntnis; zugleich wird die Kenntnis vom Tierreich und durch Entgegenstellen von Tier und Mensch die Sittlichkeit in ihrem Grundelement vermittelt usw. So schreitet der Unterricht fort zum Gemeinschaftsleben in der Stadt oder dem Dorf, im Bezirk, Staat usw.; in dieser Hinsicht ist er für alle Menschen ein und derselbe, denn jeder Mensch hat, um Mensch zu sein, im allgemeinen dieselben Kenntnisse nötig. Eine Modifikation dieses Stoffes ist notwendig durch die Zwecke des Standes geboten; kein Stand kann zwar keine der allgemeinen Kenntnisse entbehren, muß sie jedoch in einer zum Standeszweck erforderlichen eigentümlichen Art und Weise auffassen. So müssen in der Volksschule die Naturgeschichte mit den praktischen Beziehungen auf Landwirtschaft und Gewerbe, ebenso die Naturlehre und Geographie gelehrt werden; in Beziehung dazu treten dann Rechnen und Raumlehre. Der Gang des Unterrichts hat die Idee der sich entwickelnden Menschheit darzustellen; eine stufenmäßige Entwicklung der menschlichen Kenntnisse nach

der wahren Unterrichtsweise, die allgemein gültig ist, ist daher der richtige Weg zur Erreichung des Ziels. Selbsttätig muß sich der Mensch die zu seiner Bestimmung notwendigen Kenntnisse erwerben; er tut dies auch, weil der Lebenstrieb jedem Lebendigen mit der Kraft eingeboren ist, daß er von selbst nach allem dem strebt, was zu seiner Befriedigung notwendig ist. Allein wegen des Sündenfalls bedarf der Mensch dennoch einer Beihilfe von außen, damit sein Erkenntnistrieb die divine Richtung erhalte und nicht das richtige Ziel verfehle; diese Beihilfe darf sich aber nicht weiter erstrecken als auf Anregung, Richtung und Unterstützung des Erkenntnistriebes. Die wahre Unterrichtsweise kann nur eine allgemeine sein, denn ihr Verfahren ist auf das den Menschen notwendige Wissen, den Zweck desselben und die Natur der menschlichen Vermögen gegründet; diese sind aber bei allen Menschen dieselben. „Keine Unterrichtsmethode als Modifikation dieser allgemeinen Grundsätze kann gesetzlich vorgeschrieben werden, weil es, strenge genommen, in der Anwendung ebensoviele Methoden geben kann, als es Lehrer und Schüler gibt; indessen können doch und sollen alle Unterrichtsmethoden verworfen werden, welche allgemeinen Grundsätzen widerstreben." Vor allen Dingen muß man den Anschauungskreis des Schülers kennen, um auf dem vorhandenen Grunde weiterbauen zu können; sodann muß von der Anschauung und Vergleichung mittelst der sokratischen Lehrform zur begrifflichen Erkenntnis fortgeschritten werden. Immer muß man, um zur Einheit des Wissens und damit zur Einsicht in den Zusammenhang der verschiedenen Kenntnisse des Lebens, in deren Brennpunkt die Religion steht, zu gelangen, beim Fortschreiten in einem Fach die andern Fächer in gleichmäßiger Verbindung mit ihm berücksichtigen; auch muß man es darauf anlegen, daß der Schüler die erworbenen Kenntnisse im Leben anwende.

Mit Rücksicht auf die Individuen ist die Schule zu teilen in Knaben- und Mädchenschulen, mit Rücksicht auf die Stände in die Elementarschule für das Volk und die für die höheren Stände. „Die Richtung des Lebens des Volkes ist ganz verschieden von jener des Lebens der Höheren oder des Adels. Das Volk, das es hauptsächlich mit der Materie als Bedingung des physischen Lebens zu tun hat, hat demnach sein Leben auch von dieser Ansicht aufzufassen, dagegen hat der Adel sich vorzugsweise mit den Ideen als Bedingungen der Form des Lebens zu befassen."

Grasers Pädagogik erhält ihre Richtlinien von den politischen Zeitverhältnissen; die Völker erhielten zu seiner Zeit Staatsverfassungen, durch welche auch das Gemeindeleben neu geordnet wurde, und für diese neuen Verhältnisse wollte Graser die Jugend herangebildet haben. Auf jeder Stufe des Unterrichts soll ein bestimmtes Lebensverhältnis die Basis des Unterrichts sein; vom Familienleben ging er aus, schritt zum Leben der Gemeinde und dann zum Staatsleben fort und forderte, daß sich der ganze Unterricht nach diesen Gesichtspunkten gliedern sollte. Mit seiner Forderung: aller Unterricht muß vom Leben ausgehen, wollte er dem Formalismus Pestalozzis entgegenarbeiten; aber er

hat in dieser Hinsicht den Normalpunkt überschritten, indem er mit Rücksicht auf das Leben eine künstliche Trennung nach Ständen schuf und die Standeserziehung in den Vordergrund stellte. Graser wollte den Menschen auf individueller Grundlage zu einem gesinnungstüchtigen Staatsbürger und Christen erziehen und betonte somit das soziale Moment in der Pädagogik mehr als es Pestalozzi getan hatte; aber er berücksichtigt es wieder nicht im Elementarunterricht, indem er die Kinder nach Ständen trennte, obwohl den ausgesprochenen Talenten aus niederen Ständen nach seiner Ansicht eine höhere Bildung zuteil werden sollte. Die Pestalozzische Pädagogik hat er systematisch ausgebaut, hat detaillierte methodische Lehrgänge für die einzelnen Fächer entworfen, manche Einseitigkeiten vermieden, ist aber oft in entgegengesetzte Einseitigkeiten geraten. Er überschätzt die Selbsttätigkeit des Schülers und betont zu sehr die Verstandesbildung; er will die rohe Schulzucht verdrängen und unterschätzt dabei sowohl die Gewöhnung als die unmittelbare Erziehung; der Schwerpunkt seiner Erziehung liegt im Unterricht. Er bekämpft den Pestalozzischen Formalismus und fordert, daß die Denkübungen der Volksschule sich nicht mit abstrakten Begriffen wie Ursache und Wirkung usw., sondern mit der schärferen Auffassung der Lebensbedingungen beschäftigen; der Unterrichtsstoff soll auch Stoff der Denkübungen sein. Aber er hat dem didaktischen Materialismus zu viel geopfert, indem er nicht bloß die Beziehung einzelner Kenntnisse auf das Leben, sondern die Ableitung des ganzen Unterrichts von demselben fordert. Indem er den Pestalozzischen Elementarmitteln, Zahl, Form und Sprache, die andern Bildungszwecke, Natur, Mensch und Gott, gegenüberstellt, hat er den Sachunterricht in sein Recht eingesetzt. Er weist energisch darauf hin, daß die Aneignung von Zahlen, Formen und Namen wohl ein Wissen erzeuge, daß aber nur die Auffassung der Dinge in ihren vielgestaltigen Verhältnissen zum Leben wahrhaft bildend sei und jedenfalls die Kenntnis des Inhaltes der Auffassung von Form, Zahl und Namen vorausgehen müsse. Obwohl seine Anordnung des Lehrstoffs nicht von Einseitigkeiten frei ist, so hat er doch dabei dem Grundsatz: Gehe vom Nahen zum Fernen! Rechnung getragen und die Forderung der Konzentration berücksichtigt. Mit Pestalozzi fordert Graser einen lückenlos fortschreitenden Unterricht, sucht die Lückenlosigkeit aber nicht im Stoff, sondern im Geist des Schülers. Der Anordnung des Stoffs nach dem Werden der Menschheit durch die Stufen des Hauses, der Gemeinde und des Staates liegt ein berechtigter Gedanke zugrunde, allein Graser ist in der Ausführung auf Einseitigkeiten verfallen; im geographischen Unterricht ist er mit Recht von der Heimat zum engeren und weiteren Vaterland und dann zur Fremde fortgeschritten, in der Geschichte schon führte ihn dieser Weg irre, denn er weicht zu sehr von dem natürlichen Gang von der Vergangenheit zur Gegenwart ab. Die Stufen des Lernprozesses, — Auffassung, Vertiefung, Anwendung —, hat Graser erkannt, wenn er sie auch unvollkommen zur Darstellung bringt; er ist ein Feind von jedem

Mechanismus im Unterricht und sucht daher seine Methodik überall psychologisch zu begründen. Da er sich aber an die noch unvollkommene Psychologie der Wolff-Kantschen Schule und der Schellingschen Philosophie anschloß, verfiel er oft in Künsteleien. Die größten Verdienste hat sich Graser unstreitig auf dem Gebiet der speziellen Unterrichtslehre erworben. Für den Anschauungsunterricht hat er, besonders für den geographischen Teil, einen neuen Gang entwickelt; aber auch hier zeigt sich die gekünstelte Konzentration und die zu große Berücksichtigung der praktischen Lebensverhältnisse. Im Religionsunterricht hat er die Offenbarungs- und Glaubenslehre zugunsten der Sittenlehre zurückgedrängt; energisch bekämpfte er den speziell konfessionellen Religionsunterricht und das mechanische Auswendiglernen von abstrakten Formeln und Glaubenssätzen; die Religion ist ihm Herzenssache, und der Glaube an Gott und das Bekenntnis desselben soll als natürliche Frucht aus dem Herzen erwachsen. Das größte Verdienst hat er sich unstreitig durch seine Schreiblesemethode erworben; er bildet zunächst durch den Anschauungsunterricht den Vorstellungskreis und die Sprache des Kindes, gewinnt durch Auflösung der kindlichen Rede die Laute und die Buchstaben durch deren Bezeichnung und knüpft das Lesen an die Schreibschrift an. „Aller Unterricht", sagt er, „der mit dem Lesen beginnt, ist naturwidrig; der nächste Zweck des Unterrichts fordert, daß der Anfang mit dem Schreiben gemacht wird; denn zuerst muß das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe gelesen werden kann." Aber mit Unrecht verwirft er Stephanis Lautiermethode, und sein Prinzip, die Buchstaben als Abbilder der Mundstellungen aufzufassen, ist ein Mißgriff, ebenso seine Elementarschrift. Im Rechenunterricht verwirft er die bloße formale Übung und fordert den Anschluß an die praktischen Lebensverhältnisse; der Rechenunterricht soll mit dem Sach- und Sprachunterricht in Verbindung treten.

Graser steht im Prinzip mit Schleiermacher auf demselben Boden; sie betonen beide die soziale Seite der Erziehung gegenüber der individuellen. Graser faßt aber den Begriff der Gemeinschaft enger als Schleiermacher; denn während er nur für Staat und Kirche erziehen will, will Schleiermacher noch für den „freien geselligen Verkehr" und die Gemeinschaft des „Erkennens oder Wissens" erziehen. Daher weist Graser die Verwaltung der Schule dem Staat in Verbindung mit der Kirche zu; Schleiermacher dagegen will die Verwaltung des Schulwesens unter den Betrieb und die Leitung des Volkes selbst gestellt haben.

Das Erziehungsziel Grasers fällt im wesentlichen zusammen mit dem, welches der katholische Seminardirektor Hergenröther (1780—1833) in seiner „Erziehungslehre im Geiste des Christentums" aufstellte; er war wie Graser ein freisinniger Mann und mußte daher auch unfreiwillig aus dem Amte scheiden. Seine Erziehungslehre ruht auf christlicher Grundlage, hat aber keine konfessionelle Tendenz; Erziehung ist eine Veranstaltung zur naturgemäßen Entwicklung des Menschenkeims zum wirklichen Menschen, d. h. zum Ebenbilde Gottes.

7. Denzel (1773—1838) hatte als Pfarrer Pestalozzi in Burgdorf besucht und ging als begeisterter Schüler desselben von ihm weg; er erfaßte die Pestalozzische Pädagogik in ihren Grundprinzipien auf und verarbeitete diese selbständig unter Beihilfe der Werke von Niemeyer, Schwarz, Graser u. a. Als Seminardirektor in Eßlingen veröffentlichte er (1814) seine „Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis"; diese Schrift veranlaßte (1816) seine Berufung zur Leitung eines methodischen Kursus für Lehrer nach Idstein (Nassau), aus dem seine Schrift: „Die Volksschule, ein methodologischer Lehrkursus" (1817) hervorging. Sein Hauptwerk: „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre" (1817—1835) verfaßte er, nachdem er wieder in seine frühere Stellung als Seminardirektor zurückgekehrt war; in dem ersten Teil gab er eine allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, im zweiten eine Einleitung in die Lehre vom Volksschulwesen und im dritten eine spezielle Einleitung in die Unterrichtslehre in Volksschulen.

„Die allgemeinen Grundsätze der Erziehung können nur gefunden werden, wenn man sich von der menschlichen Natur, von der Bestimmung des Menschen, von dem Entwicklungsgange seiner Anlagen und Kräfte und von dem Erziehungs- und Unterrichtsgeschäfte selbst richtige Begriffe und Erfahrungen gesammelt hat. Auf einer innigen Verbindung des Leibes und der Seele beruht das Wesen der menschlichen Natur; sie ist nicht auf einmal das, was sie sein kann und sein soll, sondern in einem steten Werden begriffen. Die Einrichtung der menschlichen Natur, nach welcher sie sich, notwendigen Gesetzen gemäß, aus sich selbst entfaltet, nennen wir den Organismus der menschlichen Natur; in der Menschenkraft liegt die Fähigkeit, sich zu entwickeln und zu bilden. Der Mensch hat die dreifache Aufgabe: 1. als ein Wesen, dessen Dasein sich weit über dieses Erdenleben hinaus erstreckt, einer immer größeren Veredlung seiner Natur nachzustreben; 2. als Mensch auf Erden nach allen jenen Vorzügen, welche die vollendete Menschheit hienieden auszeichnen, zu trachten und als ein an dem Schicksal der menschlichen Gesellschaft teilnehmendes Mitglied derselben so viel Segen als möglich auf der Erde zu verbreiten und endlich 3. ausgerüstet mit allen für seinen besonderen Beruf nötigen Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten, denselben mit der gewissenhaftesten Treue zu erfüllen. Erziehen im eigentlichen Sinne ist die naturgemäße Einwirkung erwachsener Menschen auf den Unmündigen zur Entwicklung und Ausbildung seiner menschlichen Anlagen und Kräfte, bis dieser imstande ist, auf dem Wege zu seiner Bestimmung sein eigener Führer zu werden." Die Erziehung kann also keine „neue Kraft schaffen, sondern nur bloß die im Keime vorhandene erregen, beleben, stärken"; ihr oberster Grundsatz heißt: „Leite durch Anwendung der naturgemäßen Mittel die Anlagen und Kräfte deines Zöglings in ihrer Entfaltung so, daß derselbe dadurch zu seiner vollkommenen Ausbildung gelangen und seine Bestimmung als Mensch erreichen kann." Die Erziehung muß die körperliche und geistige Seite der Menschennatur ins Auge fassen; sie

muß mit Rücksicht auf die leibliche Seite den Leib zu einem geschickten Werkzeuge des Geistes machen. Sie muß „den Menschen allseitig ergreifen, die zweckmäßigsten und naturgemäßesten Mittel auffinden und anwenden, durch welche die innere Kraft des Zöglings in regelmäßige Tätigkeit gesetzt und darin fortwährend erhalten werden kann, dem stetigen, nach notwendigen Gesetzen fortschreitenden Entwicklungsgange der Natur folgen, die emporstrebenden Kräfte planmäßig auf alles hinlenken, was gut und schön und des menschlichen Strebens würdig ist, den sittlich-religiösen Gesichtspunkt bei allem, was sie tut, festhalten und von Anfang an auf Religion und Sittlichkeit alles beziehen und endlich Sorge tragen, daß die Individualität des Zöglings nicht nur nicht verwischt, sondern durch besondere, angemessene Behandlung gehoben werde".

„Die absichtliche Mitteilung und Anleitung zur Erwerbung der notwendigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten nennen wir Unterricht; hat man dabei die bestimmte Absicht, vermittelst des Unterrichts die Kräfte des Schülers zu üben, zu stärken, zu bilden, so heißt ein solcher Unterricht Erziehungsunterricht." Die Volksschule ist eine erziehende Anstalt, und weil „die wahre Wirksamkeit auf die Familien und damit auf das nachwachsende Geschlecht den Weg nur durch unsere Schulen nehmen kann", so muß die Volksschule „ein wohleingerichtetes Vaterhaus" sein; sie ist die zu dem allgemein menschlichen Berufe vorbildende und somit zur Lösung der allgemeinen Lebensaufgabe vorbereitende Schule. Sie hat einerseits den Zögling durch das gemeinschaftliche Streben, das Zusammenwirken zu einem Zwecke des Lernens und die Gewöhnung an eine gemeinschaftliche Ordnung für das zukünftige Volksleben zu erziehen, anderseits die religiös-sittliche Bildung in dem Zögling zu begründen und zu verständigem Leben vorzubereiten, also nach formaler und materialer Seite hin zu bilden. Die Elementarmethode ist die Kunst, die materialen Elemente des Unterrichts so anzuwenden, daß der formale Zweck der Bildung (Entwicklung der im Kinde schlummernden Geistes- und Gemütskräfte) erreicht wird; sie besteht in der Vereinigung der beiden Elemente (formalen und materialen) für den Zweck der Bildung. Jeder Unterricht soll zugleich erziehlich sein; die erziehliche Seite beruht teils und in erster Linie auf der durch ihn zu erzielenden religiös-sittlichen Bildung, teils auf der die geistige Kraft des Schülers entbindenden unterrichtlichen Tätigkeit. Bei einem jeden Unterrichtspensum sind drei Akte zu unterscheiden: 1. das Finden (Auffassen oder Bilden); 2. das Verarbeiten; 3. das Anwenden. „Zuerst wird der Inhalt des Pensums entweder dem Schüler vorgeführt, dann ist der erste Akt seiner Tätigkeit das Auffassen; oder er wird aus dem bereits gewonnenen Materiale selbst vom Schüler gefunden, konstruiert, dann ist der erste Akt seiner Tätigkeit das Finden oder Bilden." Um aber das Gewonnene zum völligen Eigentume der Seele zu machen, muß es „erst verglichen, von allen Seiten beleuchtet und zu dem Ganzen der früher gewonnenen Erkenntnis in das gehörige Verhältnis gesetzt werden; so folgt der zweite Akt der Tätigkeit, die Übung. Es folgt nun

noch der dritte Akt der Tätigkeit, die Anwendung; hier kommt Fremdes hinzu, auf welches die Übung bezogen wird". Der dritte Akt fällt oft mit dem zweiten zusammen, so daß man nur zwei Akte, Auffassung und Verarbeitung, unterscheiden kann. Der Unterricht muß sich ebenso an das Interesse des Kindes wie an die Entwicklung seiner Geisteskräfte anschließen; daher müssen der materielle und der formelle Gesichtspunkt berücksichtigt werden. Da sich alle Wissenschaften auf Gott, Natur und Menschen beziehen, so sind Religion, Naturkunde und Geschichte Gegenstände des Elementarunterrichts; sie sind anfangs ungetrennt und fließen am Ende wieder in eins zusammen. An diese materielle Seite des Unterrichts muß sich die formelle anschließen; er muß vom Auffassen des Ganzen und der Teile mit den Sinnen ausgehen und das Übersinnliche, Räumliche und Zeitliche der Auffassung in Sprache, Form und Zahl zum Ausdruck bringen, die sich als „Grund-Elementarmittel für alle und jede geistige Bildung" den obengenannten Lehrfächern anschließen. „Doch der Elementarunterricht, als ein Unterricht fürs Leben, begründet nicht nur das Wissen, sondern auch das Können"; er muß also auch das Fundament zur Kunst, resp. zu den für das gesellschaftliche Leben nötigen Fertigkeiten legen; an die genannten formalen Lehrgegenstände schließen sich daher als Fertigkeiten an: Sprechen (Lesen) und Singen, Rechnen, Messen und Zeichnen (Schreiben).

„Daß diese *Unterrichtsgegenstände* in der Behandlung alle ineinander greifen und in dieser ihrer Verbindung erst das Ganze des Unterrichts darstellen, darf nicht erst gesagt werden; aus dieser richtigen Zusammenfügung aller geht die vollkommene Wirkung hervor, welche der Unterricht auf die Totalkraft elementarisch äußert, und dadurch erst wird die Einfachheit gewonnen, welche hervorstechendes Gesetz für den Schulunterricht ist." „Die Elementarschule für das Leben kann der Natur der Sache nach von nichts anderem ausgehen, als von dem menschlichen Leben selbst und seinen Bedürfnissen; die Kenntnis des Menschen nach seiner physischen und geistigen Natur ist die Grundlage aller Lebenskenntnis, Lebensentwicklung und Lebenstätigkeit. Fragen wir nach den Bedürfnissen des Menschenlebens, so sind wir an den Boden, auf dem wir wohnen, an die Natur, die uns umgibt und nährt, an die menschliche Gesellschaft, in der wir leben und zu der wir als Glieder gehören, gewiesen. Kenntnis dieses Bodens, dieser Natur und dieser menschlichen Gesellschaft, so weit als sie der Mensch für seine Lebensentwicklung bedarf, sind ihm daher notwendig, wenn er die Aufgabe seines Lebens begreifen soll; damit erhalten wir für den Unterricht in der Elementarschule die Elemente der Erdbeschreibung, der Naturgeschichte und der Geschichte. Erst wenn dieses gegeben und gefaßt ist, kann davon die Rede sein, wie der Mensch das, was ihm auf der Erde, in der Natur und in der bürgerlichen Gesellschaft zur Befriedigung seiner menschlichen Bedürfnisse dargeboten ist, im Leben zur Beförderung seiner physischen und geistigen Wohlfahrt und zum Wohl der menschlichen Gesellschaft nützen könne. Hier tritt dann

nun vor allen Dingen die Religion in ihre heiligen Rechte für das Höchste der Menschenbildung und zieht außer dem rein Christlichen der göttlichen Offenbarung alles in ihren Kreis, was die Naturgeschichte, die Naturlehre, die Geographie und Himmelskunde für den Glauben an Gottes Weltregierung darbieten; auf der anderen Seite ist es der verständige Mensch im Leben, welcher nun, eingeführt in seine künftigen Lebensverhältnisse, zum verständigen Denken und Handeln in denselben angeleitet werden soll. In diesen Kreis des Wissens gehört nun aber das Nötigste aus der Gesundheitslehre, der Gewerbskunde, dem mechanischen Teil der Naturlehre, dem praktischen Messen und Berechnen, sowie namentlich aus den Rechts- und Pflichtsverhältnissen des Bürgers im Staate." In der Vereinigung des formalen, materiellen und religiösen Gesichtspunktes ist der Anschauungsunterricht der Stammunterricht des Sach- und Religionsunterrichts, ja auch des Sprach-, Zahl- und Formunterrichts; der Stoff wird aus der Umgebung des Kindes gewonnen. „Die Religionslehre steht in der Mitte des gesamten Elementarunterrichts, so wie sie am Ziele desselben als hervorragender Gegenstand steht, in welchem sich alle Gegenstände vereinigen"; von der Geschichte Jesu geht man zum Alten Testament und entwickelt an dem geschichtlichen Lehrstoff die Wahrheiten des Christentums, die man zu einem Katechismus ausbildet, den dann der Geistliche weiter ausführt. In der Elementarschule (Volksschule) faßt man das Wissenswürdigste aus der Geschichte, Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte, Himmels- und Gewerbskunde unter dem Namen Realunterricht zusammen; „auf der unteren Stufe erscheint derselbe als bloßer Anschauungsunterricht, und der Lehrer durchwandert in demselben mit seinen Schülern das Feld, das sie schon längst kennen, um ihre Begriffe von dem Gesehenen zu berichtigen"; erst auf der mittleren Stufe wird dieser Unterricht selbständig, und auf der oberen gewinnt er durch seine Beziehungen zum praktischen Leben die größte Bedeutung. In der Geschichte steht das Vaterländische im Vordergrund, die Tatsachen derselben gruppieren sich um das Leben der Menschen (Biographie) und fließen zusammen in der göttlichen Weltordnung. In der Naturgeschichte soll der Sinn für die Natur geweckt und die Auffassungs- und Unterscheidungskraft dabei geübt werden; die Klassifikation soll Ordnung in die Betrachtung bringen, muß aber so einfach und populär als möglich sein; der praktische Nutzen und die relative Merkwürdigkeit des Objekts sind maßgebend für die Auswahl. „Wohl tut der Lehrer, wenn er öfters mit seinen Kindern ins Freie geht und sie gewöhnt, auf alles zu achten, was sich ihnen auf dem Felde zur Betrachtung darbietet;" die verschiedenen Zweige der Naturkunde müssen in der innigsten Verbindung miteinander bleiben, und auch hier muß das wahrhaft Erziehende in der religiös-sittlichen Bildung zusammenfließen. In der Geographie gehen wir „von der Heimat aus und lassen das Kind eine vollständige Anschauung von allem Örtlichen" gewinnen; von da erweitern wir den Kreis nach und nach, bis der Schüler eine hinreichende Kenntnis des Heimatlandes und

des gesamten deutschen Vaterlandes hat. Erst jetzt ist es Zeit, einen Überblick über den ganzen Erdball, zuerst in physikalischer und dann in politischer Hinsicht zu geben und die Länder und Völker Europas und der übrigen Weltteile so weit kennen zu lehren, als es das Bedürfnis einer Elementarschule und die künftige Bestimmung der Schüler fordern. Eines besonderen Unterrichts in „Denkübungen" bedarf die Schule nicht, da das richtige Denken mit dem andern Unterricht Hand in Hand geht; besonders ist das aber beim Sprach- und Rechenunterricht der Fall. „Der Sprachunterricht beginnt notwendig mit Sprachübungen, teils um die Organe der Kinder gehörig zu üben, teils um auf den nachfolgenden Leseunterricht vorzubereiten; dieser Leseunterricht selbst, wenn er geisterregend betrieben wird, gibt Stoff für das erste Vergleichen und für das Denken überhaupt und läßt zu abermaliger Vereinfachung sich mit dem Schreibunterricht verbinden." Einer wissenschaftlichen Sprachlehre bedarf die Volksschule nicht; sie hat ihr Ziel erreicht, wenn ihre Zöglinge sich über bekannte Gegenstände mündlich und schriftlich richtig ausdrücken können. Die Zahlenlehre „erscheint auf der untersten Stufe als Anschauungslehre der Zahlverhältnisse, auf der folgenden Stufe wird sie Übungsgegenstand für das folgerechte Denken, und auf der höchsten Stufe wird sie in dem eigentlichen Rechnen und in ihrer Anwendung auf Raum, Zeit und Wert zu einem Gegenstande der Fertigkeit für das gemeine Leben erhoben". Auch in der einfachsten Volksschule darf der Unterricht in der Formen- und Größenlehre, mit dem das Zeichnen und das Schönschreiben in Verbindung stehen, nicht vernachlässigt werden; dasselbe gilt auch vom Gesangunterricht. Der Stoff in diesen verschiedenen Lehrfächern muß nun mit Rücksicht auf den Entwicklungsgang des Zöglings in verschiedene Stufen ausgewählt und angeordnet werden; daher hat es die Unterstufe mit der Anschauung als Grund zu klarem Wissen, Denken und Sprechen und den Grundlagen zu den Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen zu tun; auf der Mittelstufe handelt es sich um die Verarbeitung und Einprägung bestimmter Wissensgebiete und auf der Oberstufe um die Zubereitung des Schülers für das Leben mit Hilfe der realen und ethischen Fächer und gewisser Kunstfertigkeiten. Eine gute Methode muß das Interesse des Zöglings für den Gegenstand anregen und erhalten, zur Gründlichkeit im Wissen und Genauigkeit im Tun führen, einen festen, ununterbrochen fortführenden, in der Natur des Gegenstandes und den Entwicklungsgesetzen des kindlichen Geistes begründeten Gang befolgen und alle Unterrichtszweige auf den Hauptzweck der Erziehung beziehen.

Überall merkt man bei Denzels Pädagogik den Einfluß Pestalozzis; doch steht er der Pestalozzischen Pädagogik immer kritisch gegenüber und belehrt sich auch aus den Schriften anderer Pädagogen. Wie Rousseau, so fordert auch Denzel die Berücksichtigung der Natur des Kindes in ihrer Entwicklung; mit Comenius und den Philanthropen betont er die Wichtigkeit der materiellen Bildung fürs Leben, ohne jedoch den Wert der formellen zu unterschätzen. Von einem spielenden Lernen will er aber nichts wissen;

der Schüler soll vielmehr, wie es Rousseau fordert, sein Wissen und Können selbsttätig erwerben und dadurch seine Kräfte stärken. Mit Pestalozzi betont er den Anschauungsunterricht als Fundament alles Unterrichts; aber er vermeidet die einseitige Betonung des formalen Prinzips bei demselben. „Pestalozzis Buch der Mütter", sagt er, „hatte zur Bearbeitung des Anschauungsunterrichts die erste Anregung gegeben, aber den menschlichen Körper, wie es dort geschehen ist, zum Gegenstand der ersten und einzigen Betrachtung zu nehmen und hier bis ins kleinste zu gehen, schien ein verfehlter Versuch zu sein; denn der Blick des Kindes geht offenbar früher in die Welt außer ihm, als es seinen eigenen Körper zu betrachten anfängt." Da der Helleniſt Fr. Thiersch in der Beförderung und Ausbildung der seit Pestalozzi eingeführten Elementarmethode nur Verkehrtheit und Unheil erblickte, so wurde auch Denzel neben Diesterweg u. a. als „unheilvoller Plan- und Projektenmacher" bezeichnet; Diesterweg widmete ihm aber aus diesem Grunde die zweite Auflage seines Wegweisers, weil man „deutsche Ehrenmänner nicht mit Kot bewerfen lassen muß". Wie Diesterweg, so trat auch Denzel für eine deutsche Schule mit deutschem Bildungsstoffe ein; durch diese Schulen sollten auch diejenigen gehen, welche später ihre Bildung an nicht-nationalem Bildungsstoff pflegen.

8. Harnisch (1787—1864) lernte schon als Student der Theologie in Schlesien aus eigener Anschauung die Pestalozzische Pädagogik in der Schule kennen und wurde dadurch veranlaßt, dessen Schriften eingehend zu studieren; als Lehrer am Plamannschen Institut in Berlin, das nach den Grundsätzen der Pestalozzischen Pädagogik eingerichtet war, wurde er tiefer in dieselbe eingeführt, lernte aber auch ihre Mängel kennen. Hier traf er mit Jahn und anderen für die Volkserziehung begeisterten Männern zusammen, welche nach der von Fichte ausgegangenen Anregung hofften, durch Einführung der Pestalozzischen Methode in die Schule eine Wiedergeburt des preußischen Staates herbeiführen zu können. Seine Auffassung der Pestalozzischen Pädagogik legte er (1812) in der Schrift: „Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze" nieder; so wurde er der Führer einer besonderen Richtung der Pestalozzischen Pädagogik, des Jung-Pestalozzianismus, die er als Seminardirektor in Breslau und Weißenfels noch weiter und immer einseitiger in kirchlicher Richtung ausbaute, was bei der Neubearbeitung der obengenannten Schrift, die später (1820) unter dem Titel: „Handbuch für das deutsche Schulwesen" und zuletzt (1839) als „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" erschien, deutlich hervortritt. Die Philosophie seiner Zeit, namentlich Fichte, Schleiermacher, lernte er selbstverständlich auch kennen; er studierte auch neben den Schriften Pestalozzis die der andern zeitgenössischen Pädagogen, so namentlich J. Pauls Levana, Sailer, Denzel, Zerrenner, Dinter u. a. Harnisch begründete auch (1814) eine Zeitschrift, „Der Schulrat an der Oder", später „Der Erziehungs- und Schulrat" genannt; in den obengenannten Schriften wie in dieser

Zeitschrift behandelte er alle Teile der Erziehung und des Unterrichts; er gab auch eine Reihe methodischer Schriften heraus, in denen er einzelne Zweige des Volksschulunterrichts besonders behandelte. In der ersten Auflage seiner „Deutschen Volksschule" (1812) schrieb Harnisch: „Die Welt ist nicht außer Gott, Gott nicht außer der Welt; die Welt ist ein Bestandteil Gottes." Er näherte sich hier dem Rationalismus und Pantheismus; noch als Seminardirektor in Breslau huldigte er einer freieren Auffassung des Christentums, er gehörte, wie er selbst sagt, „zur Partei des Fortschritts, der Steinschen oder liberalen mit mehr oder weniger konservativen Grundlagen". Mit dieser Partei erstrebte er die Beteiligung des Volkes an der Gesetzgebung, eine neue Gestaltung des Schulwesens u. dgl.; ihr stand die Hardenberg-Metternichsche Partei gegenüber, welche den Rückgang oder wenigstens den Stillstand erstrebte. Dieser Partei war namentlich das Turnwesen ein Dorn im Auge, weil es nach ihrer Ansicht die Freiheitsbestrebungen förderte; die preußische Regierung, welche anfangs das Turnwesen selbst gefördert hatte, verbot dasselbe 1819 unter dem Einflusse dieser Rückgangspartei. Es begann die Zeit der Maßregelungen, Ausweisungen und Einkerkerungen; für Harnisch brachte sie die Versetzung als Seminardirektor nach Weißenfels. Diese Versetzung wurde für ihn verhängnisvoll; er fühlte später zwar, wie er sagt, „was er durch das Verlassen von Schlesien verloren hatte", aber von seiner späteren, dem orthodoxen Kirchentum vollständig unterworfenen Welt- und Lebensanschauung aus urteilt er doch: „Es fingen nun die christlichen Lebenskeime an, durch die Trübsale der Zeit gestreut, sich mehr zu entfalten, und es war eine neue Lebensentfaltung, ein neuer Ort und ein neuer Wirkungskreis nicht unwichtig." Mit Breslau schließt Harnisch die Selbstbiographie „Mein Lebensmorgen" (1787—1822), — ein neuer Lebensabschnitt beginnt für ihn; zwar entfaltete er auch in Weißenfels sein hervorragendes Lehrgeschick, sein großes organisatorisches Talent und seine vorzügliche Verwaltungsgabe, aber immer mehr geriet er in die Fesseln des orthodoxen Kirchentums, welches seine schöpferische Kraft auf dem Gebiet der Pestalozzischen Pädagogik lähmte. Dazu mögen neben der ihm von seiner Jugend an gegebenen Richtung in seiner Welt- und Lebensanschauung die schmerzlichen Lebenserfahrungen in Breslau und dann der Gegensatz, in den er zu dem Konsistorial- und Schulrat Zerrenner in Magdeburg, welcher das Seminarwesen der Provinz leitete und dem Rationalismus huldigte, trat, hauptsächlich mitgewirkt haben. Harnisch neigte zu einer tieferen Erfassung der Welt und des Menschenlebens und war wohl durch seinen früheren Verkehr mit Fichte hierin noch gefördert worden; aber er war keine philosophisch angelegte Natur, er besaß nicht die Ausdauer des philosophischen Denkers, die diesen auf mannigfach verschlungenen Wegen zur Einsicht führt, noch die entsagende Resignation desselben, die ihn da Halt machen läßt, wo dem menschlichen Wissen die Grenze gesetzt ist und das Reich des Glaubens beginnt, — er verfiel deshalb zuletzt vollständig in das orthodoxe Kirchentum. Und

doch hat er auch in den Banden dieser, jeder freien und fortschrittlichen Entwicklung des menschlichen Geisteslebens feindseligen Welt- und Lebensanschauung nicht ganz den Idealen seiner Jugend entsagen können. Obwohl er eifrig mitwirkte an der kirchlichen und politischen Reaktion, so konnte er doch nicht denjenigen zustimmen, welche meinten, „es sei schädlich, eine bedeutende geistige Bildung dem ganzen Volke zu geben und man müsse zum Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus zurückkehren", sondern hält ihnen entgegen, „daß eine gründliche, vielseitige Bildung nimmer schadet, wenn das Herz dabei fest ist, eine einseitige Bildung aber immer schadet"; obwohl er die Emanzipationsbestrebungen für Schule und Lehrerstand nicht billigte, so trat er doch immer dafür ein, daß der Schule „ihr volles Recht" werde, der Lehrer wohl auch ein Diener der Kirche, aber nicht des Geistlichen sein solle, und eine künftige Emanzipation der Schule schien ihm unvermeidlich zu sein.

„Als Sohn Gottes war der Mensch geschaffen; dem weltlichen Gelüste folgend befleckte er Gottes Ebenbild." Aus dem Paradiese vertrieben, verbreitete er mit sich die Sünde über die Erde; aber immer war er bestrebt, sich der Sündhaftigkeit zu entwinden. Trotzdem der Teufel zu Zeiten das edelste Streben vom Ziele ablenkt, schreitet daher die Menschheit doch rastlos vorwärts; das Vorwärtsstreben, der Trieb zur Selbstbildung, ist das eigentliche *Wesen des Menschen*. Der Mensch bemerkt gute Anlagen in sich und sucht sie in der Richtung auf die Welt und Gott zu entwickeln; er bemerkt auch die böse Neigung in sich und sucht ihr entgegenzuarbeiten. Aber der Sündentrieb stört diese Entwicklung zum Ebenbilde Gottes; daher bedarf der Mensch der göttlichen Hilfe, eines Erlösers und Heiligers. Die Bildung des Menschen ist aber auch abhängig von seiner räumlichen und zeitlichen Stellung; auf ihn wirken die Natur, die ganze Menschheit, die ganze Zeit, das ganze Volk und mancher Einzelne ein. „Die drei Grundkräfte im Menschen, die Wissenskraft, die Tatkraft und die Genußkraft (das Erkenntnis-, Willens- und Gefühlsvermögen) haben Gott zum Ziel und die Selbst- und Nächstenliebe zu ihren Bahnen. Die erste Richtung hat ihre Wurzel in der Sinnentätigkeit; die Sinnentätigkeit gründet sich auf Nerven, und diese sind also die Grundlagen unserer Anschauungen, woraus unsere Erkenntnisse hervorgehen, welche, im Geiste begründet, zur Weisheit führen. Die zweite Richtung hat ihre Wurzeln in dem ganzen Muskelgewebe, die dritte im Herzen und in allen den Gefäßen, die das Atmen und den Blutumlauf bewirken. Außer den Nerven, den Bewegungs-, Atmungs- und Blutwerkzeugen finden wir noch Ernährungs- und Schöpfungswerkzeuge in dem Menschen, jene die Träger und Keime der eigenen Liebe, diese die der Liebe zu dem Nächsten. Jede der drei Grundkräfte des Menschen hat eine doppelte Richtung, die eine heißt Empfänglichkeit (Rezeptivität) und die andere Schöpfungskraft (Produktivität)."

Jede Einwirkung auf die Selbstbildung eines Menschen ist ein Ziehen; unfreie Bildung ist Abrichten. Aber „*erziehen* heißt, absichtlich Ge-

legenheit zur Bildung geben, also eine Veranlassung dazu werden, daß das Gestaltlose eine Gestalt gewinnt, die Fähigkeiten in Handlungen sich ausprägen und so dem Zöglinge die Vollkommenheit gewährt wird, wozu er Anlagen hat, und das von ihm entfernt wird, was ihm eigentlich fremd ist. Der Mensch soll gebildet werden, auf daß er künftig seiner hohen Bestimmung würdig und dieser gemäß im Leben wirken und in jedes Verhältnis kräftig eingreifen lerne. Nur durch eine solche Bildung zur Selbständigkeit wird der Mensch zugleich für alles andere, was die Gesellschaft oder das Bedürfnis von ihm fordern mögen, mit erzogen und für dieses umfassender und besser, als wenn umgekehrt das scheinbar Nützliche zum ersten gemacht wird, da es doch als ein Vergängliches das letzte sein soll. Um indessen auch hierbei alle Einseitigkeit zu vermeiden, so werden die Volksschulen weder allein auf formelle Entwicklung der geistigen Anlagen, noch allein auf das Mitteilen materieller Kenntnisse und Fertigkeiten ausgehen, sondern vielmehr in der unzertrennlichen Verbindung des Stoffes und der Form eine dynamische Lehr- und Erziehungsweise zu befolgen haben. Der Erzieher helfe dem Zögling in seiner gesamten Selbstbildung und suche deshalb durch Erwärmung (Erregung), Leitung und Förderung alle seine guten Anlagen zur vollen Entwicklung, alle seine bösen Triebe aber hierdurch sowie durch ernstes Entgegentreten zum Absterben zu bringen". Der Erzieher ist nur ein Helfer in der Selbstbildung, und sein Ziel ist, dem Zögling zur Selbständigkeit zu verhelfen; er soll deshalb nicht mehr aus dem Zögling herausbilden, als in ihm liegt; er soll aber eine volle, allseitige Bildung, welche den ganzen Zögling nach allen seinen Kräften in Anspruch nimmt, erstreben und jede Einseitigkeit vermeiden. „Die Erziehung fange mit dem Leibe an, gehe zur Seele über, erreiche am Geiste ihre Vollendung und schreite stets ununterbrochen und gleichmäßig fort." Sieht man auf die drei Lebensgliederungen: Leib, Seele und Geist, so unterscheidet man eine leibliche (physische), geistig-weltliche (psychische) und geistig-himmlische Erziehung. Sieht man auf die besonderen Ausprägungen der Zöglinge, so unterscheidet man eine allgemein-menschliche Erziehung, eine Erziehung der Volksgenossen (volkstümliche, nationale Erziehung), der Zeitgenossen, der Geschlechts- und Berufsgenossen. „Die rechte Erziehung will in dem Weltbürger einen Menschen und in beiden einen Christen erziehen"; sie „bildet den Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise, für das Haus, den Staat und die Kirche, aus".

„Die Erziehungsgesetze gelten auch für den Unterricht; das absichtliche Gelegenheitgeben zur Aneignung und selbsttätigen Herausbildung von Kenntnissen und Fertigkeiten macht den Unterricht aus." Deshalb muß er den Selbsttätigkeitstrieb benutzen und anregen und den Kräften des Schülers angemessen sein; „jeder Lehrgegenstand muß notwendig Beziehungen auf die Lernkräfte des Schülers haben, aber kann nie seinen Inhalt aus den Lernkräften selbst entlehnen, sondern nur aus den Beziehungen des Menschen zu seinen Umgebungen. Achte beim Unterrichte

darauf, daß dein Schüler einem gewissen Volke, einem gewissen Staate und einer gewissen Gemeinde angehört und in diesen Kreisen wahrscheinlich wirken wird; aber vergiß darüber nie, daß er ein Mensch ist. Der reife Schüler wird seine Reife dadurch zu beweisen haben, daß er im rechten Verhältnisse zu den drei Lebenskreisen steht: zu dem häuslichen Vereine, zu dem bürgerlichen und zu dem kirchlichen. Der Lehrer soll den Schüler in der Entwicklung seiner Anlagen unterstützen; der Unterricht muß den einzelnen Kräften des Schülers angemessen sein und muß sowohl die Erkenntnis- wie die Tatkraft fördern. Dabei muß er die Individualität und die äußeren Verhältnisse des Schülers berücksichtigen; denn der Zögling ist nicht bloß Mensch, sondern auch Glied einer Gemeinschaft. Auf der Anfangsstufe muß der Unterricht die Sinnes- und Muskeltätigkeit in Anspruch nehmen; im Fortgange muß er die verschiedenen Geisteskräfte berücksichtigen und in der höheren Geistesbildung sein Ziel suchen. Der einzelne Unterrichtsgegenstand stehe in gehörigem Gleichmaß, im Einklange (Harmonie) mit den übrigen Unterrichtsgegenständen und wirke so als ein Teil vom Ganzen auf die allseitige Bildung des Schülers ein. Es kommt deshalb bei einem zusammengesetzten Unterrichte nicht bloß darauf an, daß jeder Unterrichtsgegenstand richtig an sich betrieben werde, sondern jeder muß auch im Verhältnis zu allen übrigen richtig betrieben werden. Der harmonische Unterricht wird darum so außerordentlich fruchtbar, weil jeder Unterrichtsgegenstand den andern mitfördert, so daß der Lehrer, ohne sein Gleis zu verlassen, stets mehrere Zwecke bei seinem Unterrichte zugleich erreicht."

Eine große Rolle im Unterrichten spielt das Ablocken, es „kann sich an zwei Kräfte wenden, an die Erinnerungskraft und an die schaffende Denkkraft. Das Ablocken, das sich an die Erinnerungskraft richtet, heißt Wiederholen (Repetieren) und hat weniger zum Zweck das Neuschaffen der Kenntnisse, als das Befestigen, Sichten, Verdeutlichen und Vervielseitigen derselben. Das Ablocken, welches sich an die Denkkraft richtet, hat den Zweck, neue Kenntnisse zu erzeugen und dabei gelegentlich auch Irrtümer zu zerstören und Unbestimmtheiten zu beseitigen. Diese letztere Lehrtätigkeit, die wir, im Gegensatz des Wiederholens, ein Anreizen nennen können, wird von vielen, doch ganz unpassend, entweder Sokratisieren oder Katechisieren, auch die heuristische Lehrform, genannt. Der Ausdruck Katechisieren ist ganz unpassend, weil in früheren Zeiten derselbe nur von dem vorbereitenden Unterricht im Christentum gebraucht wurde, der eine gemischte Form hatte, denn da dieser Unterricht (Katechese) überzeugen sollte, so bediente man sich gewiß häufig der Frageform, die in den erbaulichen Reden nicht vorkam. Der Ausdruck Sokratisieren ist für das Anreizen, streng genommen, auch nicht passend, indem die Lehrform des Sokrates eine andere war, als die, welche wir heute mit dem Namen Sokratisieren bezeichnen; es sind Wechselgespräche zwischen Erwachsenen, unter denen Sokrates gewöhnlich als der allein Weise erscheint, welcher durch ableitende Entwicklungen die andern eingebildeten Weisen zuschanden

macht. Das eigentliche Sokratisieren ist also eine auflösende Zerstörung vorhandener Irrtümer in der Gesprächsform; unser Anreizen aber ein Aufbauen von Wahrheiten aus vorhandenen Anerkennungen von Schülern in der Gesprächsform. Dieses Verfahren ist schaffend, das altsokratische aber nur wegräumend."

Die Schule hat die Herausbildung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten und die Erziehung zum Gemeinschaftsleben zum Zweck. Jede der drei Mächte in den Lebenskreisen der Menschen hat das Recht, Unterricht erteilen zu lassen und darum auch das, Schulen zu begründen; jede aber hat nur dies Recht in ihrem Gebiete. Da jeder im Volke als Mensch ausgebildet werden soll, so muß es Volksschulen geben, — solche Schulen, worin jeder den Grund seiner Bildung legt; sie schließen die Grundschule (Elementar-, Primärschule) in sich und geben deshalb allen Kindern des Volkes die erste Bildung. „Eine Volksschule wird um so mehr den Namen Volksschule verdienen, je mehr darin die Schüler aus allen Ständen des Volkes gemischt sind, weil sie in dieser Mischung die beste Vorschule für das künftige häusliche, bürgerliche und kirchliche Leben ist. Es ist höchst wichtig, daß in den Volksschulen soviel wie möglich, und das besonders in den unteren Klassen, wo der Unterricht dadurch nicht benachteiligt wird, Kinder von armen und reichen Eltern, Kinder mit guten und mit schlechten Anlagen gemischt sind; teilt sich in der Schulwelt alles nach Ständen, wozu die Unterrichtszwecke so leicht führen, so erzeugt das Schulleben schon einen unglücklichen Kastengeist." Auf der Volksschule, resp. der in ihr eingeschlossenen Grundschule, bauen sich die Bürgerschule und die Gelehrtenschule auf. Die einzelne Volksschule ist Sache der Gemeinde; besteht die Gemeinde aus Christen verschiedenen Bekenntnisses und erlauben es andere Umstände, so ist es zweckangemessen, für jede Glaubenspartei eine besondere Schule zu errichten. Jede Gemeinde führt die Aufsicht über ihre Schule und übt sie durch den Schulvorstand aus, der mit dem Gemeindevorstand zusammenhängt; zu diesem Schulvorstande gehört notwendig auch der erste Lehrer, er sei Geistlicher oder nicht. Alle Schulzwecke müssen durch den Schulvorstand gefördert werden, — Anstellung der Lehrer, Erteilung des Gehaltes, Entwerfung der Schuleinrichtung und Überwachung der Ausführung derselben usw. — deshalb müssen in ihm ein Geistlicher, ein Staatsmann und ein Schulmann sein. Mit dem Staate steht die Gemeindeschule durch den Kreisschulaufseher in Verbindung. Die Lehrerbildung muß auf Seminarien geschehen. Die Zöglinge sollen die Volksschule durchlaufen und dann, solange die höhere Bürgerschule (14. bis 18. Jahr) zur weiteren Vorbereitung nicht geeignet ist, noch besondere Voranstalten (Präparandenschulen) besuchen. Beides, das Lehrobjekt und die Methode, ist „bei der Bildung der Seminaristen so miteinander zu verbinden, daß sie in dem, was während des Unterrichts mit ihnen selbst vorgeht, zugleich unterscheiden lernen das Materiale, das sie empfangen, von der Operation des Lehrers, die an ihnen selbst vorgeht".

Die Auswahl des Lehrstoffs wird bestimmt durch die Beziehungen des Menschen zu seinen Umgebungen; man kann von diesem Gesichtspunkte aus unterscheiden: Körperlehre (Form- und Größenlehre) und Geistlehre (Sprach- und Gesanglehre), Glaubens- und Sittenlehre, Welt- und Gewerbskunde. Der Lehrstoff im einzelnen muß wertvoll in formaler und materialer Hinsicht sein und der Auffassungsfähigkeit des Kindes entsprechen. In der Körperlehre müssen Wissen und Können Hand in Hand gehen; von dem Anschauen regelmäßiger Körperformen muß ausgegangen werden, „das Beweisen und Einsehen ist nicht wichtiger als das gute Darstellen aller Gebilde, denn die meisten Knaben in städtischen Volksschulen (in denen besonders die Raumlehre getrieben werden kann) sollen Techniker, keine freien Denker werden". Durch das Zeichnen sollen „in der Volksschule keine Zeichner und Maler vorgebildet, sondern nur die Anlagen zum Bilden und Formen in jedem Kinde geweckt werden; am leichtesten ist es, die Körper der Raumlehre aus Pappe zu formen", an die dann das geometrische und perspektivische Zeichnen angeschlossen wird. Beim Rechnen ist nicht bloß Einsicht in die Zahlengesetze, sondern auch Gewandtheit, Sicherheit und Umsicht fürs bürgerliche Leben zu erstreben. „Allmählich wird es sich herausklären, daß in der Volksschule jeder Sprachunterricht ein Redeunterricht sein und sich als Lese- und Schreibunterricht darstellen müsse, so daß sich der innere oder unmittelbare Sprachunterricht an den äußeren oder mittelbaren anschließt, indem der Schüler beim Lesen aufnimmt, beim Schreiben erzeugt. Aber der eigentliche Unterricht in der deutschen Sprache, strengere, logisch geordnete Sprachübungen, wird dadurch nicht ersetzt; die Wort- und Satzlehre kann immer in der Volksschule nur einen kleinen Raum einnehmen." Im Gesangunterricht soll nicht, wie Nägeli will, „mit bloßen Taktübungen, sondern mit Vorsingen oder Vorspielen und Nachsingenlassen von einfachen kleinen Liedern angefangen werden", später sollen sich denselben Takt- und Tonübungen anschließen; obgleich es immer noch das wichtigste ist, daß die Kinder nach dem Gehör singen lernen, so soll man sie doch auch gewöhnen, nach Noten singen zu lernen, aber nicht nach Ziffern. Die Hauptsache ist, daß „durch den Gesangunterricht wirklich das gewonnen werde, das dadurch zu gewinnen ist, fröhliche Stimmung des Sinnes, tiefe Regung des Gemüts, überhaupt Ausbildung des inneren Lebens". Die Weltkunde soll sich auf den Anschauungsunterricht gründen, deshalb soll der Lehrer die Schüler ins Freie führen, dort alles, was sich darbietet, betrachten, „die Wege abschätzen und ausschreiten, die Blumen genau ansehen und in den einzelnen Teilen untersuchen" lassen usw.; „Steine und Erde, Bäche und Höhen, Gräben und Teiche, Gärten und Wiesen, Felder und Wälder sind Gegenstände der Beachtung". Auch weiterhin muß sich die Weltkunde immer auf Anschauung gründen; „die sinnliche Anschauungskraft muß gewissermaßen ersättigt sein, ehe der Verstand rechtmäßiges Feld gewinnt". „An die Anschauungsübungen schließen sich Betrachtungen über die nächsten Dinge, als über die nächsten

wichtigsten einheimischen und unserem Leben ganz nahe gerückten ausländischen Pflanzen, über die Haus-, Jagd- und andere wichtige Tiere der Nähe und Ferne, über den Wetterlauf und andere Erscheinungen in der Natur, über die gewöhnlichen Gewerbe, sowie über das Verhalten des Menschen in den verschiedensten Zuständen." Die zusammenhängende Weltkunde selbst muß notwendig mit der nächsten Heimat anfangen, da ja die nächste Heimat gerade dem Kinde die Welt ist; von der Schule geht man zum Dorfe oder der Stadt, es wird ausgemessen und gezeichnet; „das Kind lernt die Stoffe kennen, woraus das Haus gebaut ist, die Mittel, welche dabei angewandt sind" usw., „die Beschaffenheit des Bodens mit den darauf etwa befindlichen Steinen und Felsen wird ins Auge gefaßt und dann übergegangen zu den Pflanzen, die vorzüglich gebaut, und zu den Tieren, die teils gepflegt werden, teils wild vorkommen; von da geht es zu den Bewohnern, ihrer verschiedenen Tätigkeit, ihrer bürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaft über, und zuletzt werden die ehemaligen Schicksale und Begebenheiten des Ortes erzählt. Auf eine ähnliche Weise, doch nicht mehr in der wirklichen Anschauung, sondern in einem Bilde (Karte), welches der Lehrer auf eine Tafel zeichnet und das die Kinder nachzeichnen, wird der Kreis betrachtet, worin die Heimat liegt, und an den Kreis schließt sich die Kunde des ganzen Landes;" in jeder dieser Stufen werden Boden, Pflanzen, Tiere und Menschen, letztere nach ihrer Beschäftigung und ihrem Gemeinschaftsleben, sowie in der Erklärung der Gegenwart aus der Vergangenheit ins Auge gefaßt, — es gehören also Erdkunde, Mineralkunde, Stoffkunde, Pflanzenkunde, Tierkunde, Menschenkunde, Beschäftigungskunde, Staatenkunde und Geschichte hierher. Von der Heimat geht man dann zu Deutschland, dann zu Europa und von da zur ganzen Erde über, „indem man einzelne anziehende Gegenstände heraushebt und nur wenige Zeit auf allgemeine Umrisse verwendet, weil einzelne nähere Ausführungen viel bildender sind als trockene Übersichten". („Die Weltkunde. Ein Leitfaden bei dem Unterricht in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichtskunde.") Dieser Stoff soll möglichst entwickelt und nicht tot vorgetragen werden; „die einzelnen Gegenstände sollen dabei auseinander folgen und die Stoffe so ausgewählt werden, daß das bildende Einzelne mit dem leitenden Ganzen in Einklang gesetzt und so der ganze Unterricht anziehender gemacht werde". Auf den beiden ersten Stufen des Religionsunterrichtes steht die biblische Geschichte, auf den beiden oberen der Katechismus im Vordergrund; „daß man keinen anderen, als einen kirchlichen Katechismus dem Unterricht in den Christenlehren zugrunde legen kann, soll und darf, das braucht wohl nicht mehr erörtert zu werden. Es versteht sich auch wohl von selbst, daß Tatsachen wollen erzählt und Lehren wollen entweder vorgetragen oder entwickelt werden. Die katechetische Lehrweise kann nur da stattfinden, wo das Kind schon aus Anschauungen Begriffe gebildet hat, überhaupt schon zum Denken gekommen ist. Die Form des katechetischen Unterrichts

ist ein mit Fleiß und mit Absicht auf einen bestimmten Gegenstand vom Lehrer angesponnenes Gespräch, um den Schüler von dem, was er weiß oder für wahr erkannt hat, zu dem zu führen, was er noch nicht weiß oder noch nicht für wahr erkennt; der Lehrer kann in einem solchen Gespräch auch eine Zeitlang vortragen, erklären, erläutern, wiederholen usw., der Schüler kann ebenfalls den Lehrer fragen, jedoch muß der Lehrer alle Sachen, die ihn auf Seitenwege führen, entfernt halten".

Die Pädagogik von Harnisch ist eine Vermittlung zwischen der Pestalozzischen Pädagogik und der Kirchenpädagogik; er ist der Repräsentant des evangelisch-kirchlichen Pestalozzianismus. Das reaktionäre und pietistische Beiwerk, welches er der Pestalozzischen Pädagogik, an deren Ausbau er mit Erfolg gearbeitet hat, gab, hemmte diesen Ausbau und wirkte abstoßend auf die fortschrittlich gesinnten Pädagogen; diese übersahen daher die Betonung des Wertes der materiellen Bildung und der sozialen Seite der Pädagogik und stellten die formale Bildung und die individuelle Seite in den Vordergrund. In psychologischer Hinsicht steht Harnisch auf dem Standpunkt der Wolff-Kant'schen Vermögenstheorie; über den Zusammenhang der physischen und psychischen Vorgänge und des Gefühls- und Willenslebens hat er dunklere oder völlig falsche Anschauungen. Hatte aber die Pestalozzische Schule den Satz aufgestellt: „Das Wissensmaterial ist nur Mittel zum Zweck geistiger Kraftbildung", so stellte Harnisch demselben als gleichwertig den Satz zur Seite: „Der Inhalt des Lehrstoffs hat einen selbständigen Wert". Unter dem Einfluß der großen Zeit, welche das preußische Volk damals durchlebte, bestimmte Harnisch die Aufgabe der Erziehung als Lenkung der Kraftbildung nach dem Ziel, dem Vaterland ein starkes Geschlecht zu erziehen; darum stand der Bildungsinhalt im Vordergrunde. Die nationale Sprache, Geschichte, Sage und Sitte nahmen in seinem Unterricht daher die erste Stelle ein; ebenso wurden Turnen und Gesang deswegen besonders gepflegt, weil sie vorzugsweise imstande sind, das Gemeingefühl zu wecken und die vaterländische Gesinnung zu fördern. Aber Harnisch wollte durchaus nicht an die Stelle eines einseitigen Formalismus einen einseitigen Realismus setzen; „der Formalismus und der Realismus sind zwei Gegensätze, welche als solche beide etwas Verwerfliches haben, die Wahrheit liegt darin, daß beide vereinigt werden müssen. Die rechte Erziehung will in dem Weltbürger einen Menschen und in beiden einen Christen erziehen"; sie „bildet den Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise, für das Haus, den Staat und die Kirche, aus". Diese materielle und soziale Richtung seiner Pädagogik kommt in der speziellen Methodik deutlich zum Ausdruck; überall tritt hier der praktische Nutzen, die Beziehung des Unterrichts zum Leben, deutlich hervor.

„Auf die Frage," schreibt Harnisch, „ob ich ein Pestalozzianer sei, kann ich mit einem ebenso entschiedenen ‚Ja' als mit einem ebenso entschiedenen ‚Nein' antworten. Ich antworte ‚nein', sobald man meint, ein Pestalozzianer sei der, welcher Niedererische Philosopheme vergöttert,

Pestalozzische Zahlen- und Maßverhältnisse oder Joseph Schmidsche Linienzusammenstellungen anbetet und das Heil der Zukunft von Pestalozzischen Formen und Formeln erwartet. Ich antworte mit ‚ja', wenn man unter einem Pestalozzianer einen Schulmann versteht, der weder im Gedächtniswerk noch in gegenstandslosen Verständnisübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des Menschen das Ziel der Pestalozzischen Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen. Ich antworte ‚ja', wenn man unter einem Pestalozzianer den versteht, der die großartigsten Ideen Pestalozzis zu den seinigen zu machen sich bemüht hat, und in der treuen Liebe, die eigentlich nicht ohne Glauben sein kann, bemüht ist, mit Aufopferung sein Ziel zu verfolgen." Wie Pestalozzi von dem Bestreben, seinem Volke zu einem menschenwürdigen Dasein zu verhelfen, zum Pädagogen gemacht worden war, so hatte das pädagogische Bestreben Harnischs von Anfang an die Richtung, sein Volk von der Knechtschaft seiner Feinde durch Erziehung zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit im Geiste Pestalozzis zu erretten. Er hat die Pestalozzische Pädagogik im Anschluß an die Verhältnisse der deutschen Volksschule praktisch gestaltet und an der Ausbildung der für diese neue Richtung des Volksschulwesens nötigen Lehrkräfte in Wort und Tat gearbeitet; er hat in der Methodik des Sprach-, Rechen-, Raumlehre- und Realunterrichts neue Wege gebahnt und sie zur Durchführung in den Schulen gebracht. Mit Pestalozzi hat Harnisch den gleichen Begriff von der Erziehung; erziehen heißt auch ihm, absichtlich Gelegenheit zur Bildung zu geben. Wie Pestalozzi so fordert auch Harnisch eine harmonische Ausbildung aller menschlichen Kräfte; aber er verwirft die formale Kraftbildung des traditionellen Pestalozzianismus als höchstes Erziehungsziel. Schärfer wie Pestalozzi betont er die soziale Seite der Erziehung; die Erziehung soll nach ihm den Zögling sowohl als Einzelwesen wie als Glied der Gesellschaft ins Auge fassen. So suchte Harnisch den Pestalozzianismus von der Bahn des einseitigen Formalismus, den er eingeschlagen, ab- und zum Urpestalozzianismus zurückzulenken; denn dieser ist individual und sozial. Harnisch erkannte an, daß die Pestalozzische Schule in der Raum- und Zahlenlehre eine neue Bahn gebrochen, daß durch Joseph Schmid, Pestalozzis Schüler, ein wichtiger Schritt in der Raumlehre getan, bei dem freilich erstaunliche Mißgriffe zu verzeichnen seien, — Regellosigkeit und Unbestimmtheit, Weitschweifigkeit, gänzliches Vernachlässigen alles Körperlichen und Bürgerlichen —, aber doch der Weg zum Verlassen des alten Geleises gezeigt worden sei; er folgte in der Raumlehre („Raumlehre oder Meßkunst" 1821) dem Einflusse Friesens, der bereits in der Plamannschen Schule einen Unterrichtsweg in der Geometrie eingeschlagen hatte, der „gleich dem Wege von Joseph Schmid wahre Kraft erweckte, gleich dem Wege, den Euklid nahm, zur richtigen Einsicht in die wesentlichen Raumverhältnisse führte und gleich dem Wege, den die Feldmesser betreten, zur Ausübung der Kunst leitete". Aber in der Anordnung hob Harnisch die Scheidung zwischen Formen- und Größen-

lehre auf; während seit Pestalozzi und Schmid die Formenlehre es mit den Linienverbindungen nach Zahl, Lage, Richtung der Linien, ihrer Durchschnittspunkte, Winkel u. dgl., die Größenlehre mit der Vergleichung und Ausmessung der Linien, Flächen usw. zu tun hatte, verband Harnisch Anschauen, Auffassen, Beschreiben und Zeichnen der Raumgrößen mit dem Ausmessen und Berechnen derselben; dadurch kam auch die Betrachtung der Körper, welche man seither möglichst an das Ende des Lehrganges gestellt hatte, an den Anfang desselben. An der Zahlenlehre Pestalozzis tadelt Harnisch, daß er auch das auf die Anschauung stützen wollte, was sich nicht veranschaulichen lasse, daß „das so tiefbegründete Zehnergesetz gänzlich zurücktrat und das bürgerliche Leben gar nicht beachtet war"; Harnisch wollte „den alten mechanischen Rechenweg durch Pestalozzische Ideen befruchten und den Pestalozzischen Weg durch Aufnahme des Bewährten in dem alten Rechenverfahren bürgerlich gangbar machen"; es sollte das „tote Zahlenbehandeln, die übergründliche Gründlichkeit des Zahlenanschauens, Verbindens und Verwandelns" verschwinden, das freie Leben im freien Denken und in geübter Fertigkeit an ihre Stelle treten und das Können und das Wissen sich zueinander gesellen. Im Leseunterricht empfiehlt Harnisch die Stephanische Lautiermethode und weist auf die Schreiblesemethode, wie sie von Scholz bearbeitet war, hin; er warnt vor allen Künsteleien, „wohin namentlich die Erklärung der Mundstellungen und die Benennung der Laute nach denselben gehört", denn „die Hauptsache ist und bleibt: Verbindung des Lesens mit dem Schreiben und des Schreibens mit dem Lesen bei den ersten Anfängen". Neben dem Märchen sollen Hebel, Claudius, Uhland und andere volkstümliche Schriftsteller einen Platz im Lesebuche finden. Neben diesem und anderem immerhin Beachtenswerten über den Sprachunterricht bietet Harnisch in seinen „Sprachbüchern" doch wenig Eigenartiges; beim Schreibunterricht soll das Falschschreiben möglichst verhütet, der Schüler im Aufschreiben eigener Gedanken geübt und dabei neben Erzählungen und Beschreibungen auch die Geschäftsaufsätze berücksichtigt werden. Harnisch ist weder von Pestalozzis Buch der Mütter noch von den Denkübungen der philanthropischen Schule befriedigt; „die Übungen des Kennens durch sinnliche Anschauungen gehören eigentlich in die Weltkunde, da sich aber das Benennen davon nicht scheiden läßt, so gehören die hier aufgestellten Übungen auch in das Sprachgebiet, und es ist immer zweckmäßig, die Übungen des Anschauens und des Verstehens als die Vorschulen der Weltkunde und von dem Sprachunterricht zugleich zu betrachten, weshalb dann erst späterhin sich diese Gegenstände trennen". In seiner Weltkunde trachtete er danach, die Realien unter einheitlichem Gesichtspunkte zu behandeln, das bildende Einzelne mit dem leitenden Ganzen in festen Einklang zu bringen und so den Unterricht erziehend zu machen. Im Religionsunterricht hat er zwar keine neuen Wege gewiesen, aber er hat doch die alten Wege verbessert, hat der Sokratik die ihr gebührende Stelle im Religionsunterricht angewiesen und gezeigt, wie sich der Unterricht in

der biblischen Geschichte und im Katechismus gestalten müsse, um den Anforderungen der Pestalozzischen Pädagogik, soweit es der Lehrstoff überhaupt zuläßt, zu entsprechen. Er war ein Mann der Tat, ein Organisator, der die brennenden Fragen seiner Zeit aufgriff und, wenn auch ohne sorgfältige Durchführung im einzelnen, zu lösen suchte; „was er geleistet," sagt Schmieder in der Vorrede zu Harnischs „Mein Lebensmorgen", „hat er durch und für seine Zeit gewirkt." Er stand mitten in der Bewegung, ebenso treibend als getrieben, ein organisatorischer Gedanke jagte den andern; er nahm sich nicht die Zeit, die Gedanken der pädagogischen Zeitgenossen völlig zu verarbeiten und mit den eigenen Anschauungen zu verschmelzen; er war zu vielseitig, um einen Gedanken völlig und nach allen Seiten auszuarbeiten, irgend ein Gebiet bis ins kleinste Detail so zu durcharbeiten, daß es in einer gewissen Vollendung zutage trat. Die Preußisch-Pestalozzische Schule, die sich an Harnisch anschloß, stellte in der Zeit der nationalen Erhebung und Wiedergeburt das nationale Element in der Erziehung, die nationalen Bildungsstoffe — deutsche Sprache, Geschichte, Sage — in den Vordergrund; als durch die Reaktion das deutsche Vaterlandsgefühl gewaltsam unterdrückt wurde, da geriet sie in eine einseitig preußische und konfessionelle Richtung.

9. Friedr. Fröbel (1782—1852) wird gewöhnlich nur als Begründer des Kindergartens betrachtet und gewürdigt; und doch war das nur ein nicht einmal unbedingt notwendiger Ausfluß seiner Pädagogik, nicht deren Grundlage. „Die ersten Quellen der Kindergärten," so schreibt er einige Monate vor seinem Tode, „gehen bis zu den ersten Tagen meines Lebens, und so bis zu einem Zeitraum von 70 Jahren hinauf; denn mein Kindergartenleben ist eben mein mir zum Bewußtsein gekommenes eigenes Kindheits- und Jugendleben." In Fröbels Jugenderziehung fehlte die Liebe der Mutter; der Vater aber hatte kein Verständnis für das träumerische Wesen seines Sohnes, welches aus seiner Natur hervorgegangen und durch die lieblose Erziehung in den ersten Lebensjahren gefördert worden war; wohltätig empfand er daher die mütterliche Pflege, welche ihm seitens der Schwiegermutter seines Onkels, dem er vom zehnten Jahre an zur Erziehung übergeben worden war, zuteil wurde. Eine Folge der vernachlässigten Erziehung in den ersten Lebensjahren war außer dem träumerischen Wesen seine körperliche Schwäche und Unbeholfenheit; beides erschwerte ihm die Teilnahme am Spiel mit Altersgenossen und am Schulunterricht, der zudem auch seiner lebhaften Einbildungskraft wenig Nahrung bot. „Es fehlte," so sagte er, „dem Unterricht hier, wie in vielen ähnlichen Schulen, das begründende Element gänzlich"; sich aber Kenntnisse von Tatsachen ohne jede Anschaulichkeit, ohne inneren Zusammenhang und ohne Anknüpfung ans Leben anzueignen, war seiner Natur ganz entgegen. Desto lebhafter entwickelte sich aber in ihm der Sinn für das Naturleben, wozu ihm ja der schöne Thüringerwald die beste Nahrung bot; in vollen Zügen genoß er die Natur besonders bei seinem Oheim und im Dienste eines Försters, bei dem er sich

nach seiner Konfirmation auf einen praktischen Beruf vorbereiten sollte. Hier ergänzte er auch seine recht dürftige Elementarbildung durch Selbststudium in naturwissenschaftlicher und mathematischer Hinsicht; denn wie das Leben der Natur, so fesselten ihn auch die in ihr zum Ausdruck kommenden mathematischen Formen. Auf der Universität suchte er seine Bildung in dieser Hinsicht zu erweitern; allein wegen Mangel an Existenzmitteln mußte er bald wieder ins Elternhaus zurückkehren. Nun versuchte er es in verschiedenen untergeordneten Stellungen, um sich für einen Beruf im Baufach vorzubereiten, wozu ihn ja seine Anlagen am meisten befähigten; aber erst als er in Frankfurt mit Gruner, einem unmittelbaren Schüler von Salzmann und Pestalozzi, zusammentraf, welcher die ideal angelegte Natur Fröbels erkannte, wurde dieser dem Erzieherberufe zugeführt. Er nahm eine Stelle an der unter Gruners Leitung stehenden Musterschule an und suchte mit Eifer nach der besten Methode, durch welche das junge Menschenkind zur Einigung mit sich selbst, mit Gott und den Menschen kommen und so auch ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft werden könne. Es ist selbstverständlich, daß er dabei unter Gruners Leitung zu Pestalozzi kommen mußte; er eilte zu ihm nach Iferten, wohnte dem Unterricht bei, bewunderte die augenscheinlich großen Fortschritte der Kinder und sah mit Staunen Pestalozzis gewaltig wirkende, alle begeisternde und zur Entwicklung aller menschlichen Kräfte antreibende Tätigkeit; aber er vermißte in dem bewegten Treiben die besonnene Ruhe, die Einheit und das klar bewußte Ziel. Fröbel erkannte diese Mängel nicht bloß an Pestalozzi, sondern auch an sich selbst; darum wirkte, wie er sagt, dieser Aufenthalt bei Pestalozzi auf ihn „erhebend und niederdrückend, erweckend und betäubend". Nach seiner Rückkehr nach Frankfurt nahm er den Unterricht in der Musterschule wieder auf und suchte nun seine bei Pestalozzi gemachten Erfahrungen praktisch zu verwerten; er arbeitete in dieser Hinsicht einen Lehrplan aus und führte die Grundgedanken der Pestalozzischen Pädagogik, besonders in der Heimatkunde, durch. Allein bald kam ihm zur Erkenntnis, daß seine Bildung selbst noch zu mangelhaft sei, um als Reformator des Erziehungs- und Schulwesens mit Erfolg tätig sein zu können; auch fand er sich durch die Fesseln, welche eine Schule, und besonders eine mehrklassige, nun einmal dem Einzelnen anlegen muß, beengt. Daher gab er seine Stellung an der Musterschule auf und wurde Hauslehrer; auch studierte er die pädagogischen Schriften von J. Paul und Sailer. Immer mehr kam ihm zum Bewußtsein, daß der Erzieher den Zögling nach den Bedürfnissen seiner Natur und den Anforderungen der Außenwelt, also natur- und kulturgemäß, entwickeln müsse; nach diesen Gesichtspunkten suchte er daher seine Zöglinge zu erziehen. Er schloß sich ganz an ihr Leben an, wandelte mit ihnen hinaus in die freie Natur, baute mit ihnen den Garten und knüpfte die Pflege ihres Lebens ganz an das der Natur an; im Sommer führte er mit ihnen im Freien Spiele aus, im Winter ließ er auf Papier Formen zeichnen und diese in Pappe und Holz darstellen. Aber die

eigentliche unterrichtliche Tätigkeit befriedigte Fröbel nicht; die Pestalozzischen Unterrichtsmittel erkannte er zwar in ihrer Notwendigkeit, konnte sie aber nicht zur lebendigen Anwendung und allseitigen Durchführung bringen. Immer wieder lenkte er daher seine Gedanken auf Pestalozzi hin, dem er sich am meisten verwandt fühlte; daher zog er mit seinen Zöglingen wieder nach Iferten, um lernend und lehrend in den Geist der Pestalozzischen Pädagogik einzudringen (1808—1810). Und wieder traten ihm dabei die Licht- und Schattenseiten der Pestalozzischen Methode klar vor Augen; auch schien ihm, als sei Pestalozzi selber weder sicher noch klar über sein Ziel und die Mittel und Wege zur Erreichung desselben. Das gewaltige und allseitig anregende Leben in der Pestalozzischen Schule ergriff ihn wohl allseitig und gewaltig; aber es machte ihn nicht blind gegen die Mängel und Unvollkommenheiten in der Ausführung der Ideen. „Ich ahnte Höheres und glaubte an die höhere Wirksamkeit, die innere Einheit des Ganzen; ja ich glaubte, sie selbst klarer, wenn auch nicht lebendiger, zu sehen, als Pestalozzi selbst," so läßt er sich vernehmen. Das urbildliche Ideal des Menschen in einem Menschen darzustellen, nichts anderes und nichts geringeres war es, was ihm als Aufgabe vorschwebte, weil er hierin die Idee der Erziehung in ihrer höchsten, reinsten Bedeutung erkannt zu haben glaubte. Vor allem kam Fröbel nun der Wert der Knabenspiele und des Gesangs zum vollen Bewußtsein; er erkannte in den ersteren die Hauptwurzel der moralischen Kraft und in letzterem ein wichtiges Mittel der Gemütsbildung. Und es regte sich in ihm der Gedanke, diese Idee naturwissenschaftlich und philosophisch zu begründen und in einer Erziehungsanstalt zu verwirklichen. Zuvor aber wollte er erst die Lücken in seiner wissenschaftlichen Ausbildung ausfüllen; zu diesem Zwecke ging er nach Göttingen und wandte sich hier zunächst den Sprachstudien, dann aber den Naturwissenschaften und der Philosophie (bei Fichte und Schleiermacher) zu, immer mit dem Ziel im Auge, in der Mannigfaltigkeit die Einheit, die innere Gesetzmäßigkeit zu erblicken und in die Entwicklungsgesetze des Geistes tiefer einzudringen. Immer mehr drängte sich ihm die Überzeugung auf, daß durch die ganze organische Welt ein einheitliches Gesetz hindurchgehe, und auch in dem Bereiche des menschlichen Werdens und Wirkens ein gesetzlich bestimmter Gang vorhanden sei, welcher aufgesucht und in der Erziehung beachtet werden müsse; er erkannte immer klarer und deutlicher in der Mannigfaltigkeit der Form und Gestaltung ein auf das verschiedenste modifizierte Gesetz der Entwicklung und Gestaltung. „Die Natur und der Mensch," sagt er, „schienen sich mir, wenn auch auf noch so verschiedenen Stufen der Entwicklung, gegenseitig zu erklären; der Mensch, so sah ich, erhält durch die Kenntnis der Naturgegenstände, eben wegen der so großen inneren Verschiedenheit, zur Selbst- und Lebenserkenntnis, zur Selbst- und Lebensdarstellung ein Fundament, einen Führer." Im Lützowschen Freikorps, dem sich Fröbel in dem Befreiungskriege anschloß, kam er mit Langenthal und Middendorf zusammen, welche beide Schüler von Fichte und Schleier-

macher waren; mit ihnen wollte er nach dem Kriege das ins Werk setzen, was Pestalozzi erstrebt und Fichte in seinen „Reden" gefordert hatte, „die Wiedergeburt des Volkes durch eine neue Erziehung". Mit Kindern von Verwandten eröffneten sie erst in Griesheim, dann in Keilhau im Thüringerwald eine „allgemeine deutsche Erziehungsanstalt", in welcher diese Idee verwirklicht werden sollte; in ihr sollte das deutsche Wesen von allen Zutaten gereinigt und bei Schonung und Förderung der Individualität in vollster Reinheit zur Darstellung und auch äußerlich in Tracht und Sprache zum Ausdruck kommen. Um die allseitige Bildung zu fördern, wurde neben Formen- und Tonsinn auch der Farbensinn durch Anschauung der Farbenverhältnisse und durch Farbendarstellung, ferner der darstellende und erfindende Tätigkeitstrieb durch Bauen geweckt und gepflegt; besonders aber wurde darauf geachtet, daß nichts unvermittelt, vereinzelt und zufällig dastand, weshalb verwandte Fächer (Zahlen-, Formen- und Größenlehre, — Geographie, Naturwissenschaft und Geschichte) miteinander verbunden wurden. Das oberste Unterrichtsprinzip war die Selbsttätigkeit des Kindes; langsam, stetig, stufenweise und immer nach einem in der Natur des menschlichen Geistes begründeten Zusammenhang schritt der Unterricht vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort. Durch die Berichte aus Keilhau wurde Fröbel mit dem Philosophen Krause bekannt, der an seinen Bestrebungen lebhaften Anteil nahm und erklärte, daß seine eigene Philosophie mit Fröbels Grundprinzipien in großer Übereinstimmung stehe; jedoch erst viel später (1827) begann Fröbel das eigentliche Studium der Krauseschen Philosophie. Zunächst ging sein Bestreben dahin, den Unterricht in genetisch-entwickelnder Weise zu gestalten und auf dem Wesen und der Entwicklung der Menschennatur zu begründen; der Unterricht sollte ein organisches Ganzes bilden. Bei der logischen Folge der Teile des Unterrichts, bei einer strengen Entwicklung des Folgenden aus dem Vorhergehenden ging natürlich die Erwerbung von Kenntnissen nur langsam vor sich; die Schüler mußten das Gelernte nach allen Seiten gründlich durcharbeiten und sprachlich darstellen. Es konnte daher gar nicht ausbleiben, daß hier nicht gleich das richtige Maß eingehalten, der richtige Weg gefunden wurde; gar manches trug infolgedessen den Stempel des Unfertigen, des Versuchs. Dennoch blühte die Anstalt infolge der Begeisterung der Lehrer und ihres innigen Zusammenwirkens; der Beistand der ganzen Nation, auf den Fröbel und seine Mitarbeiter gerechnet hatten, blieb aber aus. Vielmehr gab die nationale Gesinnung Fröbels, welche er in Wort und Schrift kräftig zum Ausdruck brachte, das deutsche Wesen, das sich in Tracht und Sprache zeigte, und der Umstand, daß drei Lützower die Erziehungsanstalt gegründet hatten, der Regierung Veranlassung, eine Untersuchung der Anstalt vorzunehmen; dieselbe hatte zur Folge, daß die langen Haare und Röcke entfernt wurden. Allein die Demagogenriecherei hatte ihren Zweck erreicht; infolge des erregten Mißtrauens nahmen viele Familien ihre Kinder aus der Anstalt, welche infolgedessen ihrer Auflösung entgegenging. Fröbel mochte wohl auch allmählich

erkennen, daß die Zeit für seine Ideen noch nicht reif sei; weil in ihm dieselben lebendig waren, stellte er an seine Mitarbeiter Forderungen, die unausführbar waren. Für Gegengründe war er unzugänglich; den Grund des Mißlingens suchte er immer in den Verhältnissen, nie in sich. So glaubte er, daß der Lebenskreis, aus dem das Institut seine Zöglinge bezog, für dessen Gedeihen und die Durchführung seiner Ideen hinderlich sei; er ging daher mit dem Gedanken um, eine Erziehungsanstalt für das Volk zu errichten, in welcher die technischen Fertigkeiten mehr zur Geltung kommen sollten. Diese, die technische Arbeit, sollte einerseits den Stoff zur unmittelbaren Belehrung bieten, dann aber auch den Sinn für das praktische Schaffen und Wirken anregen und stärken. Die Anstalt sollte das ganze erziehliche Lebensalter umfassen; daher sollte mit ihr auch eine „Pflege- und Entwicklungsanstalt für mutter- und besonders elternlose 3—6jährige Kinder und eine Fortbildungsanstalt für deutsche Kunst und deutsches Gewerbe" verbunden werden. Aber Fröbels Feinde wirkten all seinen Bestrebungen entgegen; er mußte die Anstalt in Keilhau selbst dem praktischen Barop übergeben und nach der Schweiz gehen, wohin ihn ein ehemaliger Schüler Pestalozzis, Schnyder von Wartensee, rief. Aber auch die erste Anstalt, die er dort mit diesem Manne errichtete, gedieh nicht, weil der religiöse Haß die „Ketzer" verfolgte; der zweiten Anstalt in Willisau wäre dasselbe Schicksal zuteil geworden, wenn sie nicht von der Regierung, die sich von den guten Leistungen überzeugt hatte, in Schutz genommen worden wäre. Sie schickte sogar Männer zur Ausbildung zu Fröbel und übertrug ihm die Leitung des Waisenhauses und einer Elementarschule in Burgdorf sowie eines Wiederholungskursus für Lehrer.

Hier führte nun Fröbel auch seine Ideen bezüglich der Errichtung einer Erziehungsanstalt für Kinder im vorschulpflichtigen Alter aus; 4 bis 6jährige Kinder wurden einerseits mit Anschauungs-, Sprach- und Zählübungen, anderseits mit Spielen, Erzählungen und Gestalten in Papier, Ton und Holz beschäftigt; damit war der Kindergarten geschaffen. Von neuem drängte sich Fröbel die Überzeugung auf, daß die Schulerziehung des richtigen Fundaments entbehre, wenn eine Reform der häuslichen Erziehung nicht angebahnt werde; er übergab Burgdorf seinen Freunden und eilte nach Deutschland, um hier auch seinen Plan zu verwirklichen. Er ging zunächst nach Berlin und besuchte Kinderbewahranstalten, — dann siedelte er nach Blankenburg über und entwickelte in einer Wochenschrift: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!" die Zwecke, Mittel und Erziehungsresultate der neuen Anstalt; Middendorf und Fröbel reisten dann in größere Städte, um die neue Sache durch Vorträge dem deutschen Volk zum Verständnis zu bringen. Die Idee, die Fröbel mit der Kleinkindererziehung verband, war nicht etwa irgend eine Art und Weise der Behandlung der Kinder nach Art der auch in Deutschland bereits aufgekommenen Bewahranstalten, sondern es war die Idee, die seiner ganzen Pädagogik zugrunde lag: die Entwicklung des Menschen durch Gesetzmäßigkeit der erziehlichen Mittel in seiner Einigung

mit Gott, Natur und Menschheit. Beständig beschäftigte ihn der Gedanke, eine vollständige Entwicklung des Kindes von innen heraus anzubahnen, sann er den Mitteln nach, welche angewendet werden müßten, um das Denken, Fühlen und Wollen der Kleinen, der noch nicht schulfähigen Kinder, in bezug auf Gott, Natur und Menschheit naturgemäß zu entwickeln, und grübelte darüber nach, in welcher Reihenfolge und wie nach Form, Zahl usw. die bisher ja auch benutzten Spielmittel den Kleinen zu reichen wären, um ihren Geist aufblühen zu lassen. So entstanden seine „Spielgaben", seine „Beschäftigungs- und Bildungsmittel", seine „Bewegungsspiele", seine „Mutter- und Koselieder"; er versammelte Dorfkinder um sich und bildete den ersten „Kindergarten". Im Jahre 1840 erließ er einen Aufruf zur Gründung eines „deutschen Kindergartens", welcher eine Musteranstalt für Kinderpflege und eine Übungsanstalt für Kinderführer und -führerinnen werden sollte; er forderte ferner zur Errichtung von „Erziehungsvereinen" auf. Fröbel betonte ausdrücklich, daß er nicht die Familienerziehung ersetzen, sondern ergänzen und vom Kindergarten aus, der auch eine Familie sein sollte, umgestaltend auf das Familienleben wirken wollte. Nachdem er sein System vollständig ausgebildet und den Kindergarten ins Leben gerufen hatte, gingen er und Middendorf wieder auf Reisen, um die deutsche Nation für die Sache zu gewinnen. Dann siedelte er nach Liebenstein über, um hier in einer neuen Anstalt „Kindergärtnerinnen" heranzubilden, welche seine Ideen praktisch gestalten sollten. In dieser Zeit lernte ihn die Frau Baronin Bertha von Mahrenholtz-Bülow kennen, welche auch Diesterweg mit ihm bekannt machte, der sofort erkannte, daß Fröbel das geleistet hatte, was Pestalozzi sein ganzes Leben lang anstrebte: Wiederherstellung eines gesunden Familienlebens, Erziehung der Mütter zu ihrem Beruf und die Ergänzung des ABC der Anschauung durch das ABC der Kunst. Da traf wie ein Blitz aus heiterm Himmel ein Verbot des preußischen Ministers von Raumer 1851 die Kindergärten! „Wie aus der Broschüre ‚Hochschulen für Mädchen und Kindergärten' von Karl Fröbel erhellt, bilden die Kindergärten einen Teil des Fröbelschen sozialistischen Systems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist. Schulen und Anstalten, welche nach Fröbelschen und ähnlichen Grundsätzen errichtet werden sollen, können daher nicht geduldet werden", so lautet das Ministerialreskript. Obgleich nun Fröbel nachwies, daß er mit den Bestrebungen seines Neffen, von dem genannte Schrift herrührte, gar nichts zu tun habe, obgleich selbst der kirchlich strenggläubige Bormann für die Kindergärten öffentlich eintrat, es half nichts; beide Systeme, meinte der Minister, stimmten darin überein, daß sie vom Christentum abwenden und der Erziehung eine höchst verworrene Theorie zugrunde legen. Dieser Schlag hatte die Kraft des Greises gebrochen; 1852 schied er aus dem Leben.

Die erzieherischen Gedanken, welche Fröbel durch Erfahrung und Nachdenken gefunden, hat er in einer Reihe von Schriften nieder-

gelegt, welche ein treues Bild von seinem Streben geben. In der ersten Schrift: „An unser deutsches Volk" (1820) behandelt er das Grundgesetz der Erziehung, welches ihm zugleich das Grundgesetz der Entwicklung ist; er findet es in der Einheit einer Mannigfaltigkeit von Einzelheiten, von denen jede das Wesen der Einheit in sich trägt. Dieses Grundgesetz soll sowohl bei der Erziehung wie beim Unterricht Anwendung finden; bei der Erziehung soll der Zögling nach seiner Individualität gebildet werden, und im Unterricht sollen die verschiedenen Lehrgegenstände unter sich in Einklang gebracht werden. Der Sprachunterricht soll sich auf die in jedem Menschen liegende Sprachfähigkeit und die Festigkeit der äußeren und inneren Anschauung gründen; Unterricht und Selbsttätigkeit, Erkennen und Darstellen, Lehren und Tun des Zöglings sind immer geeint. Was der Mensch erkennt, das soll er darstellen, was er redet, das soll er tun; für alle Unterrichtsfächer gilt das Gesetz: Erst Darstellen, dann Denken, und dann sofort Anwenden im Leben und für das Leben. Auf diese Weise gelangt der Jüngling durch Erziehung und Unterricht endlich zur Erkenntnis des letzten einheitlichen Grundes aller Dinge, zur Erkenntnis Gottes. Aber keine seiner Erkenntnisse „ist dem Leben der Wirklichkeit entrissen. Der Zögling lernt nur, um es zu gebrauchen, anzuwenden, darzustellen". Auf diesem Wege kann die Erziehung ihr Ziel, Darstellung des Göttlichen im Menschen und durch den Menschen, erreichen. Die zweite Schrift führt den Titel: „Durchgreifende, dem deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund- und Quellbedürfnis des deutschen Volkes" (1821); sie bringt die Gedanken der vorhergenannten Schrift in der Form wissenschaftlich-philosophischer Kunstsprache, daher nicht sehr klar, zur Darstellung. Die Erziehung, das betont Fröbel in dieser Schrift ganz besonders, muß eine allseitige und muß eine einheitliche sein; sie muß den Menschen nicht nur mit sich, sondern auch mit der Natur, der Menschenwelt und Gott einen. Die dritte Schrift Fröbels: „Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt" (1821) enthält die Methodenlehre Fröbels; er schließt sich hier dem auch von Herbart aufgenommenen Gedanken an, daß die Entwicklung des Einzelmenschen denselben Gang nimmt wie die Entwicklung der Gesamtmenschheit. „Wir suchen in unserm Erziehungs- und Unterrichtsgeschäfte den Gang Gottes in der Erziehung des Menschengeschlechts mit Bewußtsein nachzugehen und was das ewige Geschick an der Menschheit tat, um als freie Wesen mit Bewußtsein an uns selbst und unseren Zöglingen darzustellen"; der schon früher erörterte Grundsatz, vom Darstellen zum Denken und Anwenden, wird hier in der Methodenlehre im ganzen und einzelnen festgehalten. Die Religion ist für Fröbel die Grundlage und das Ziel alles Wissens und Könnens; ihre Wahrheiten findet er in der Natur, im Leben des Einzelnen und der Menschheit, auf welche daher der Religionsunterricht gegründet wird. Die Körperübungen sollen den Körper gleichmäßig und gesetzmäßig nach allen Seiten ausbilden und so zum Werkzeug der Seele machen; sie sollen aber auch schon die Ausbildung

für einzelne Tätigkeiten der Schulzeit (Zeichnen, Schreiben usw.) berücksichtigen. Die Natur- und Menschenwelt wird durch eigene Anschauung kennen gelernt; der Zögling muß befähigt werden, sich mit Bewußtsein in der Außenwelt zurechtzufinden. Der Sprachunterricht beginnt mit dem Richtigsprechen und steigt durch einen geordneten Lese- und Schreibunterricht zur Anschauung und Erkenntnis des Wesens der Sprache und der Sprachgesetze und zur Sicherheit in der schriftlichen Sprachdarstellung hinauf; vom Schreibunterricht trennt sich der Schönschreibunterricht als eigene Kunstfertigkeit. In der Zahlenlehre wird erst die Zahl rein an sich behandelt; ist der Zögling bis zu einer gewissen Stufe in der Kenntnis der reinen Zahl gekommen, so wird zum Zifferrechnen und Anwendung der gewonnenen Kenntnis aufs praktische Leben geschritten. Denselben Gang hält die Formen- und Größenlehre ein; an sie schließt das Zeichnen an, welches mit dem Linienziehen in dem einer Seite der Schiefertafel eingeritzten quadratischen Netz beginnt, um Auge und Hand sicher zu machen. Von da an schreitet der Zögling im Zeichnen zum Nachahmen von Figuren und zum freien Zeichnen von Gegenständen fort, bis er endlich zum Erfinden von Figuren und Gegenständen emporsteigt. Hieran schließt sich dann das perspektivische Zeichnen; „das letzte Ziel ist uns auch hier, wie überall, die Darstellung des Menschen, die Darstellung der reinen menschlichen Gestalt". Mit dem Sprachunterricht steht der Gesangunterricht in Beziehung und beginnt mit ihm; der Sinn für Musik wird durch das Singen kleiner Verschen geweckt; dann folgen rhythmische, melodische und dynamische Übungen und endlich das Singen von Liedern. Das ist nach Fröbel der grundlegende Unterricht; auf ihn muß sich der weitere Unterricht aufbauen. Die folgenden drei Schriften behandeln das Leben und Schaffen in der deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau, wie es oben geschildert worden ist; sie setzen Leser voraus, denen die früher erschienenen Schriften Fröbels unbekannt geblieben sind. Sie zeigen auch, daß er an der Hand der Erfahrung immer tiefer in das Wesen des Kindes und damit in das Wesen der Erziehung eindrang und immer neue Mittel und Wege zur Entfaltung des kindlichen Lebens fand. So wurde in die Reihe der fundamentalen Fächer die Übung des Farbensinns und der Farbenlehre aufgenommen, desgleichen die Übung im Spielen und Darstellen von Formen vermittelst Stäbchen, Täfelchen, Würfelchen und Säulen. Immer mehr kommt ihm auch die Wichtigkeit der Erziehung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter zum Bewußtsein, in welchem in erster Linie der Tätigkeitstrieb entwickelt werden muß. Fröbels Hauptschrift, die „Menschenerziehung", wurde 1825 verfaßt und erschien 1826; da er seit 1822 mit dem Philosophen Krause brieflich verkehrte, so konnte sich dessen Einfluß, trotzdem Fröbel dessen Schriften erst 1827 studierte, bei der Abfassung dieses Hauptwerkes geltend machen. Gleichzeitig gab Fröbel auch eine Wochenschrift: „Die erziehenden Familien, Wochenblatt für Selbstbildung und die Bildung anderer", heraus. Den Zweck der „Menschenerziehung", sagt er in dieser Schrift, soll „eine rein entwickelnde Erziehungs- und Unter-

richtsweise als die höchste, die einzige der Würde und dem Wesen des Menschen ganz entsprechende allgemein und zunächst unter uns Deutschen" verbreiten, wie sie durch Erfahrung und Nachdenken in dem Verfasser zur Erkenntnis gekommen ist. „Das Buch," so heißt es weiter, „beginnt mit der Vorführung des Grundes und Wesens aller Dinge, entwickelt daraus das Wesen und die Bestimmung des Menschen, führt den Menschen in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen und deren notwendigen Bedingungen vor, bezeichnet das Eigentümliche jeder Stufe und die Bedeutung desselben, leitet daraus die notwendigen, durch die Sache selbst gegebenen Erziehungs- und Unterrichtsmittel ab und führt sie im allgemeinen und besonderen bis zum begonnenen Knabenalter durch und vor." Mit den vierziger Jahren begann eine neue Periode in Fröbels Leben; wie er sich jetzt ganz der Kindergartenpädagogik in der Praxis zuwandte, so auch in der Theorie, in der Schriftstellerei. „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben", so betitelt sich ein Sonntagsblatt, das in zwei Bänden (1838—1840) erschien; ihm schloß sich dann Fr. „Fröbels Wochenschrift" (1850) und „Zeitschrift für Fr. Fröbels Bestrebungen" (1851/52) an. Ferner gab er noch ein Familienbuch, die „Mutter- und Koselieder" (1843), heraus.

Die Grundlage von Fröbels Weltanschauung ist die Idee des Lebens, die sich ihm in der Natur wie im Menschen offenbart, und die er überall als Einheit einer Mannigfaltigkeit von Einzelheiten zu begreifen sucht; die Einheit der Idee stellt sich ihm äußerlich dar als Einheit mit sich selbst, mit der Natur und der Menschheit und mit Gott, in welchem der einzige Grund aller Dinge ist. „In allem ruht, wirkt und herrscht Göttliches, Gott; das in jedem Ding wirkende Göttliche ist das Wesen jeden Dinges. Die Bestimmung und der Beruf aller Dinge ist: ihr Wesen, so ihr Göttliches und so das Göttliche an sich entwickelnd darzustellen." Das Menschenwesen ist das Mittelding zwischen der unbewußten Natur und dem bewußten Geist, indem es aus dem Unbewußten (in der Kindheit) hervorgeht und von seiten seiner Leiblichkeit diesem Unbewußtsein auch während seines Erdenlebens stets angehört, aber zugleich zu immer höheren Graden des bewußten Geisteslebens aufsteigt und sich dem absoluten Selbstbewußtsein in Gott annähert. Jeder Mensch ist demnach Glied der Menschheit und Kind Gottes, in jedem liegt die ganze Menschheit, aber in jedem auf eine eigene, eigentümliche, in sich einzige Weise dargestellt, und soll auf diese ganz eigentümliche Weise dargestellt werden. Das Entwicklungsgesetz der Natur muß der Leitfaden sein, um das Entwicklungsgesetz des Menschen aufzufinden; dieses Gesetz muß dann zum Erziehungsgesetz werden.

Denn die Erziehung kann nur dann eine allseitige und harmonische sein, wenn sie mit den Erscheinungen und Forderungen des menschlichen Lebens in völliger Übereinstimmung steht; sie muß daher auch den ganzen Menschen, sein Inneres wie sein Äußeres in Anspruch nehmen und jeder Individualität die ihr zukommende Ausbildung angedeihen lassen. Sie

muß ferner stufenweise der Entwicklung des Menschen folgen und ihm auf jeder Stufe nur angedeihen lassen, was er vertragen, verstehen und verarbeiten kann, was ihm aber zu gleicher Zeit eine Leiter zur nächst höheren Stufe der Entwicklung und Ausbildung wird. Es gibt nun ein Gesetz, „nach welchem sich alle Dinge entwickeln und ausbilden, entwickelt und ausgebildet haben, und welches überall herrscht und gebietet, wo Sein und Dasein, Schöpfer und Geschöpf, Gott und Natur sich findet"; diesem Gesetz ist auch der Mensch als Glied der Natur unterworfen, auch an ihm und in ihm „bestätigt sich wiederholend das Entwicklungsgesetz". Nach diesem Gesetz äußert sich jede Tätigkeit (Leben, Wirken usw.) im Menschen „als ein Entkeimendes (Entwickelndes, Herauswirkendes), als ein Aufnehmendes und als ein Verarbeitendes (Gestaltendes)"; dadurch kommt die Ganzheit des Menschen in ihrer Einheit zur Entfaltung, und zwar als fühlend-empfindend, handelnd und darstellend, denkend und erkennend. Dabei erkennen wir, daß der Mensch, und zwar schon als Kind sich als schaffendes Wesen beurkundet; das gesunde Kind will immer tätig sein, sich beschäftigen, d. h., es will machen, daß das Äußerliche innerlich und das Innerliche äußerlich wird. Dieser Trieb der Selbsttätigkeit ist in dem Kinde schon vom ersten Lebenstage an rege, wenn auch die Kraft noch schwach ist; in ihm liegt eben das Wesen des Menschen. Er entspricht auch der „dreieinigschaffenden Tätigkeit des Menschen, zu tun, zu empfinden und zu denken; entspricht ganz seinem Wesen: zu vermögen, zu verstehen, zu vernehmen, von sich zu wissen, sich immer mehr seiner selbst bewußt und sich selbst bestimmend zu werden; durch den Beschäftigungstrieb ist so der ganze Mensch, mit ihm ist die ganze Menschheit im Kinde, ist das Leben selbst erfaßt". Um aber diesen Tätigkeitstrieb zu befriedigen und durch ihn seine Bestimmung zu erreichen, „ist der Mensch nach der einen Seite hin mit Sinnen, den Organen, das Äußerliche sich selbst innerlich zu machen, begabt; nach der anderen Seite hin mit Leibeskraft und Gliedern, um sein Inneres außer sich, also immer an und durch Stoff darzustellen; endlich zur Erfassung der geistigen Einheit erscheint das Wesen des Menschen als ahnendes und einiges Gemüt, wie es in sich vernehmender und einigender Geist ist". „Das Anregen, die Behandlung eines Menschen als eines sich selbst bewußt werdenden, denkenden, vernehmenden Wesens zur reinen, unverletzten Darstellung des inneren Gesetzes, des Göttlichen, mit Bewußtsein und Selbstbestimmung, und die Vorführung von Weg und Mittel dazu ist Erziehung des Menschen; sie soll und muß den Menschen zur Klarheit über sich und in sich, zum Frieden mit der Natur und zur Einigung mit Gott leiten und führen; darum soll sie den Menschen zur Erkenntnis seiner selbst und des Menschen, zur Erkenntnis Gottes und der Natur und zu dem dadurch bedingten reinen und heiligen Leben erheben.

Der Zweck der Erziehung ist Darstellung eines berufstreuen, unverletzten und darum heiligen Lebens. In allen diesen Forderungen gründet sich die Erziehung auf das Innere und Innerste, ruht darauf;

alles Innere wird von dem Inneren an dem Äußeren und durch das Äußere erkannt". Der Mensch ist berufen und bestimmt, „durch prüfende Aufnahme der Außenwelt in sich, durch mannigfaltige beachtende Gestaltung seines Wesens, Darstellung seiner Innenwelt außer sich und durch prüfende Vergleichung beider zu der Erkennung ihrer Einheit, zu der Erkenntnis des Lebens an sich und zur treuen Nachlebung nach den Forderungen desselben zu gelangen". Hierzu soll nun die Erziehung mithelfen; sie soll zur Erscheinung bringen, was im Kinde in verborgener Weise schon vorhanden ist. „Nun sehen wir in der Natur, jede folgende Stufe der Entwicklung schließt die vorhergehende nicht (in sich) aus, sondern nimmt sie veredelt, gesteigert, ausgebildeter in sich auf; also soll auch der Mensch vor allem in Übereinstimmung, in Einigung mit der Natur und in ungestörtem Einklange mit dem Gesamtleben, wie mit der Lebenseinheit und der Lebensquelle sich entfalten" und dem gotteinigen Leben nachleben. Das höchste Erziehungsprinzip ist demnach „allseitige Lebenseinigung"; da aber alles Leben in Gott ruht, so ist die echte allseitige „Lebenseinigung" zugleich Einigung mit Gott, in Gott. Das Kind, der Mensch überhaupt, ist eine Knospe an dem großen Lebensbaume der Menschheit und „ein stetig und noch immer fortgehend Werdendes, sich Entwickelndes, ewig Lebendiges, immer noch von einer Stufe der Entwicklung und Ausbildung" fortschreitendes Wesen; „das Kind (und der Mensch) ist in allseitigem Lebenszusammenhange (in ungetrübter Lebens- und Natureinigung, in steter Einigung mit dem Urgrund alles Lebens) zu erfassen und zu behandeln. Es ist als Gliedganzes zu beachten. Was in einem Ganzen liegt, spricht sich auch im kleinsten Teile desselben aus; somit spricht sich das, was in der Menschheit als Ganzes liegt, schon im kleinsten Kinde aus, liegt also auch in diesem als Wesenheit und Keim und tut sich wieder im Kleinsten seines Wesens kund. Die innere Entwicklung ist an einen von innen heraus wirkenden Trieb gebunden; die äußere Gestaltung hängt ebenso von einem von außen wirkenden Reiz ab. Diese beiden, an sich entgegengesetzt gleichen Bedingungen geben mit dem einigen Leben (Lebensgrund) das Ergebnis, den erzogenen Menschen; nur durch das Zusammenwirken entgegengesetzt gleicher Bedingungen und deren Ausgleichung (Vermittlung) im Leben und durch das Leben wird das Kind, der Mensch, wahrhaft zum Menschen gebildet". Daher soll jeder Mensch schon als Kind als ein notwendiges Glied der Menschheit und in lebendiger Beziehung auf Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft der Menschheitsentwicklung betrachtet und beachtet werden; die Erziehung muß also mit der gegenwärtigen, vergangenen und zukünftigen Forderung der Entwicklung der Menschheit und des Menschengeschlechts in Verbindung, Übereinstimmung und Einklang gesetzt werden. Jeder einzelne Mensch durchläuft in sich die gesamte frühere Entwicklung und Ausbildung des Menschengeschlechts, sonst würde er ja auch die Vor- und Mitwelt nicht verstehen; aber er soll dies nicht auf dem toten Weg der Nachahmung, sondern auf dem lebendigen Weg der selbst- und freitätigen Entwicklung und Ausbildung tun. Von eigener

Erfahrung in der Gegenwart und in seinem Heim soll das Kind zum Empfinden, Arbeiten und Handeln geführt werden, nicht durch fremde Anschauungen oder vorgeschriebene starre Lehrgesetze; aus selbständigem, vorsichtig geleitetem Tun und Wissen, Erkennen und Denken soll das Produkt dieser Erziehung entstehen: ein Mensch, ein deutscher Mann. Das Kind ist „sowohl als einzelnes Wesen wie als Glied der Menschheit der Vollkommenheit entgegen zu erziehen, welche es auf dieser Erde schon zu erreichen berufen ist"; denn wir können überzeugt sein, „daß (dann) jeder, der wahrhaft zum Menschen gebildet worden ist, auch für jede Einzelforderung, für jedes Einzelbedürfnis im bürgerlichen und gesellschaftlichen Leben erzogen sei".

Durch die Gesichtspunkte, welche sich aus dem Entwicklungsgange der Menschennatur und dem Zweck der Erziehung ergeben, wird die Methode der Erziehung, d. h. die Auswahl der Mittel und ihre Anwendung behufs Erreichung des Ziels der Erziehung bestimmt; sie läßt sich leiten von dem „Drang des Kindes nach lebensgesetziger, freier Darlebung (Entwicklung) seines Wesens, welcher sich in allen Erscheinungen des Lebens, „in der gesamten Lebenstätigkeit kundtut". Zunächst muß das Kind gesund erhalten werden; gesund ist es, wenn es sich in allen seinen leiblichen und geistigen, in allen seinen menschlichen Anforderungen, seinem Sinn und Wesen entsprechend äußern und betätigen kann. Die Sorgfalt und Pflege des Geistigen muß sogleich beim Erscheinen desselben beginnen und sich an die Sorge für das leibliche Leben anschließen. Zunächst erwacht das Sinnenleben; der Gebrauch der Sinne macht sich beim Kinde früher frei als der seiner Glieder. Das Kind faßt mit den Sinnen das Äußere, dann aber will es auch das Innere erforschen; nach Anschauung des Ganzen will es dasselbe auch in seine Teile zerlegt sehen, und hat es das erreicht, so möchte es gern aus den Teilen wieder das Ganze schaffen. Die Äußerung und Darstellung des Innern des Menschen beginnen mit der eintretenden Sprache. Tätigkeit und Tun sind gleich die ersten Erscheinungen des Kindeslebens; an die Pflege des Beschäftigungstriebes muß sich daher alles anknüpfen und aus demselben alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwicklung, zur allseitigen Erziehung des Kindes geschehen soll. An dem Tun, dem Selbsttun, dem Schaffen, Sichbeschäftigen wächst das Kind herauf; daran knüpft sich das Schauen, welches durch das Sprechen erklärt wird, und dieses weckt wieder das Denken. Was so das Kind an Kenntnissen und Fertigkeiten gewinnt, ist nichts Angelerntes, sondern aus ihm heraus Entwickeltes, gleichsam Hervorgewachsenes; es wird es auch im Leben zweckmäßig anwenden und damit die Mittel zur weiteren Ausbildung und Vervollkommnung von Stufe zu Stufe besitzen. Auf der Individualität eines jeden Menschen soll die spätere Ausbildung zum Beruf sich aufbauen; die Erziehung muß die vorhandenen Anlagen so entfalten, daß sie für die Erfüllung dieses von der Natur selbst vorgezeichneten Berufes brauchbar sind. Wohin aber auch die Begabung oder Neigung führe, jeder wird zunächst ein fertiger Mensch

sein müssen, der die Fähigkeit besitzt, das Erkannte und Gedachte außer sich darzustellen. Die kräftige und vollständige Entwicklung und Ausbildung jeder folgenden Stufe beruht auf der kräftigen, vollständigen und eigentümlichen Entwicklung aller und jeder einzelnen der vorhergehenden Lebensstufen; der Mensch soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe von ihm fordert. Dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Trieb aus einer gesunden Knospe hervorsprießen; der Mensch wird auch auf jeder folgenden Stufe bei gleichem Streben bis zur Vollendung wieder das werden, was diese fordert.

Auf der eigentlichen Kindheitsstufe „muß besonders das Leben in und mit der Natur und den klaren, stillen Gegenständen der Natur von den Eltern und Familiengliedern gepflegt werden; und dies geschieht ganz besonders durch das Spiel, durch die Pflege des Kinderspieles, welches anfänglich nur Naturleben ist; Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschheitsentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst, das reinste geistige Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe und zugleich das Vor- und Nachbild des gesamten Menschenlebens, des inneren geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen", denn der ganze Mensch zeigt sich in dem Spiel in seinen freiesten Anlagen, in seinem innern Sein. Das Kind verfolgt keinen Zweck beim Spielen; es folgt ganz unbewußt dem Tätigkeitstrieb, dem Trieb nach Erkenntnis und Gestaltung, sowie dem Geselligkeitstrieb. Diese Periode des unbewußten Trieblebens ist als Beginn der ganzen Entwicklung eines jeden Menschen die wichtigste Zeit erziehlicher Beeinflussung, und die Leitung der menschlichen Kräfte in diesem Alter bedarf daher am meisten und ganz besonders der methodischen Behandlung; die hier gemachten Wahrnehmungen und erlangten Fertigkeiten bilden die Grundlage für die spätere Bildung des Kindes. Die erste Pflege und Nahrung seines Seelenlebens müssen in genauer Zusammenstimmung mit der Entwicklung seiner Glieder und Sinneswerkzeuge stehen; die Glieder und Sinne fordern daher eine besondere Beachtung. Rhythmische taktische Bewegungen und harmonischer Gesang gehören notwendig zur ersten Erziehung des Menschen; dadurch aber wird die Sinnes- und Geistesauffassung auch zu einer Gemütsauffassung. Die Bewegungsspiele verbinden die Kinder zu Geh- und Laufübungen in mannigfachen Reigen mit Gesang. Als erstes Beschäftigungsspiel hat der Ball zu gelten, dann folgen Kugel, Würfel und der in verschiedener Weise geteilte Würfel; hieran reihen sich die Legetäfelchen in verschiedener Form, welche Flächenbilder darstellen, dann folgen die Legestäbchen zur Darstellung der Linie und kleine Körper zur Darstellung des Punktes. Von hier aus geht es wieder in aufsteigender Reihe von der Darstellung des Punktes durch Ausstechen zur Darstellung von Linien und durch Ausnähen, Verschnüren, Verschränken und Flechten zur Darstellung der Flächen. Einen Fortschritt zur Bildung von geometrischen Körpern bilden die Erbsenarbeiten, bei denen runde,

an beiden Enden zugespitzte Stäbchen durch aufgeweichte Erbsen oder durch Kork zu Figuren und Körpern verbunden werden; daran reihen sich dann das Falten von Papierflächen und das Modellieren mit Ton, Wachs und Sand. Das Spiel darf dem Kinde nie etwas geben, was nicht schon in dem früher Gegebenen angedeutet oder begründet ist; denn alle Spiele bilden ein sich entwickelndes Ganzes. Immer muß aber das Kind beim Spielen tätig sein, damit Glieder und Kraft geübt werden und es durch eigene Erfahrung lerne; es muß also selbst anschauen und darstellen. „Bilderbücher sollen als abgeleitete und untergeordnete, außer ihren Grenzen aber schwächende Lehr- und Entwicklungsmittel nicht mehr den ersten Rang einnehmen; ehe du deinen Kindern Bilderbücher reichst, lasse ihre Sinne soviel als nur möglich an wirklicher Formanschauung üben."

Die Anschauung hat es mit der Auffassung des Einzelnen in seiner Eigentümlichkeit zu tun; sie erfaßt die Dinge als „Erzeugnisse wirkender Kräfte". Die Kugel ist diejenige Anschauungsform, in der sich die Kraft nach allen Richtungen allseitig frei und ungehindert darstellen kann; sie hält der Mensch daher für die „allgemeinste erste und allgemeinste letzte Naturform". In den kristallinischen Körpern wirkt die Kraft einseitig, „einseitig nach gewissen Richtungen hin"; die Lebensgestalten endlich sind durch beständig sich ermüdende „wallende und wogende" Kräfte bedingt. Zu der Anschauung gebe man das Wort; denn dadurch wird sie bleibender, des Kindes geistiges Eigentum. Man spreche also bei dem Spielen mit dem Kinde kindlich und mütterlich, so spielend als nur möglich; dadurch werden auch Hören und Sprechen geübt. Daran schließen sich das Sprechen in rhythmischen Worten (Verschen), Gesang und Erzählen. Diese Beschäftigungsmittel sollen nach und nach das ganze Gebiet des Anschauungsunterrichts, die Grundlage aller künftigen weiteren Belehrung, als ein Ganzes umfassen; sie sollen dabei immer von dem ausgehen, was der Mensch seiend, lebend und wahrnehmend ist. Das Kind soll im Spiel keineswegs über die Gegenstände unterrichtet werden, sondern es nimmt durch Anschauung und damit verbundenem Wort die Eindrücke der Eigenschaften in allmählich wachsender Stärke in die Seele auf; es sind dies Eigenschaften der Form, Zahl, Farbe und des Tons. Durch diese spielende Tätigkeit werden die ersten Erfahrungen und wird die erste Technik gewonnen, oder ein ABC der Arbeit, welches, mit Übungen des Schönheitssinns verbunden, zugleich die Vorbereitung zur Kunst bietet. Die gewonnenen Erfahrungen (Anschauungen) in ihrer Vielheit und Mannigfaltigkeit müssen, damit der Geist eine klare Übersicht über sie erhält, auf die Einheit oder Allgemeinheit zurückgeführt werden; d. h. dasjenige, was allen Teilen gemeinsam ist, ist in Gestaltungen (Grundformen) hervorzuheben, welche dieses Gemeinsame in einfachster Weise hervortreten lassen. „Kommt zu dem Wort und der Bewegung noch der Ton, die Singweise, so wird die Sinnenanschauung, die Geisteswahrnehmung, nun auch zu einer Gemütsauffassung"; durch den Gesang und das Zeichnen wird auch dem Kunsttrieb Rechnung getragen. Endlich aber wird das Kind durch den

Verkehr mit der Natur und den Menschen auch zu Gott geführt und so der religiöse Trieb geweckt und gepflegt. Aber „wie frühe Bildung in der Religion so wichtig ist, gleich so wichtig ist frühe Bildung zu echter Werktätigkeit; Religion ohne Werktätigkeit läuft Gefahr, leere Träumerei zu werden, so wie Arbeit ohne Religion den Menschen zum Lasttier, zur Maschine macht.

Diese Erziehung soll eigentlich durch die Mutter in der Familie stattfinden; aber unter den bestehenden Verhältnissen ist dies nicht möglich, der Kindergarten muß die Familienerziehung ergänzen und sich an sie anschließen. Hier tritt das Kind in Verhältnis zu einer Mehrheit von Lebensgenossen; es tritt der Vielheit als Einzelnes gegenüber, zugleich wird es aber auch Glied eines Ganzen, von dem es Gewinn und gegen welches es Verpflichtungen hat. „In dem Kindergarten ist nicht sowohl das Spielen und das Spiel, sondern vielmehr die Auffassung des Spieles und der Geist des Spielens, d. h. dessen Verknüpfung mit dem Gesamtleben des Kindes die Hauptsache. Der Kindergarten soll also die Kinder des vorschulpflichtigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern ihnen besonders eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Beschäftigung geben; er soll den Körper kräftigen, die Sinne und den erwachenden Geist üben, das Gemüt richtig leiten, das Kind sinnig mit der Natur- und Menschenwelt bekannt machen und zum Urgrund alles Lebens hinführen. In dem Kindergarten ist das Kind, seine Entwicklung und Erziehung, die Hauptsache, das Lernen ist Nebensache; das Kind soll hier nicht ge- oder beschult werden, sondern entwickelt und erzogen. Der Kindergarten soll auch endlich der Ort sein, wo die künftige Mutter Anleitung und Übung in der Erziehung der Kinder empfangen soll. Spiel und Sprechen ist das Element, in welchem das Kind auf dieser Stufe lebt; es soll, wie alles richtig anschauen, so auch richtig und rein bezeichnen. Selbständig und selbsttätig wie der Sinnengebrauch soll sich auch der Gliedergebrauch entwickeln; Natur und Umgebung, das Leben und der Tätigkeitstrieb des Kindes fordern dazu auf. Anschauung und Darstellen des Linearen der Gegenstände eröffnet dem Kinde einen neuen Weg, durch Äußeres und am Äußeren das Innere zu erkennen; klare Auffassung der Form, Möglichkeit der Darstellung derselben getrennt von dem Gegenstande, Festhaltung der Form an sich, Bekräftigung und Befähigung des Armes, der Hand für die freie Darstellung derselben" wird durch dieses Tun in dem Kind entwickelt. An dieses zeichnende Darstellen „knüpft sich der erste Keim zur Auffassung der Zahl; das Kind soll nie ohne Anschauung von wirklich gezählten und gezählt werdenden Gegenständen die Zahlwörter, ihm sonst leer und bedeutungslos, aussprechen". Von großem Einfluß auf das Kindesleben ist endlich die Teilnahme des Kindes an den häuslichen Geschäften der Eltern; „jedes Geschäft und jedes Gewerbe, jeder Beruf des Vaters reicht einen Anfangspunkt zur Aneignung aller menschlichen Erkenntnis". Die Fragen des Kindes sind von den Eltern nicht abzuweisen, aber auch nicht immer geradezu zu beantworten; „aber sobald sie Kraft und Erfahrung

dazu haben, gebt ihnen die Bedingungen, die Antwort aus dem Kreise ihrer Einsicht sich selbst zu geben". Wichtig ist es endlich, früh das religiöse Leben in dem Kinde zu nähren; denn jede Erziehung, soll sie Frucht bringen, muß sich auf Religion gründen.

Auf der Knabenstufe soll die Willenstätigkeit sich zur Willensfestigkeit erheben; es soll sich ein fester, kräftiger und ausdauernder Wille für Ausbildung und Darstellung der reinen Menschheit ausbilden. Beispiel und Wort sind Mittel zur Erreichung des Ziels; im Familienleben soll das Kind das Musterleben erhalten, das es nachbilden soll. „Was früher dem Kinde nur Tun um der Tätigkeit willen war, das ist dem Knaben jetzt Tätigkeit um des Werkes, des Erzeugnisses willen; des Kindes Tätigkeitstrieb hat sich in dem Knaben zum Bildungs- und Gestaltungstrieb entwickelt". Der Knabe will nicht mehr wie früher nachahmen, sondern schaffen; er vermeidet nicht Hindernisse und Schwierigkeiten, sondern sucht sie. Er will durch diese Tätigkeit sich Umsicht, Übersicht und Einsicht verschaffen; besonders beschäftigt er sich mit bildsamen Stoffen, um sie zu beherrschen. Diese Tätigkeit führt zur Einigung Gleichgesinnter; hier ist wieder das Spiel von besonderer Bedeutung. „Jeder Ort sollte für seine Knabenwelt einen eigenen, gemeinsamen Spielplatz haben", um so „den Sinn und das Gefühl für das Gemeinsame" zu entwickeln. „Wichtig, besonders wichtig ist in diesem Alter das Bearbeiten eigener Gärten, das Bearbeiten derselben um des Erzeugnisses willen"; der Knabe sieht hier auf dem Boden der Natur und nach ihren Gesetzen Früchte aus seinem Tun hervorgehen und tritt mit der Natur in innige Beziehung. Alles Tun, auch das Spiel, hat in diesem Alter ein bestimmtes Ziel; nicht in der Tätigkeit an sich liegt jetzt der Zweck, sondern im Ziel, in der Darstellung. Dabei erfüllt den Knaben das Gefühl gewisser Kraft; keineswegs ist es bloß die körperliche, sondern auch die geistige und sittliche Kraft, welche hier zur Ausbildung und Festigung kommt. In Jahreszeiten, welche dem Kinde nicht gestatten, im Freien seine Kraft zu üben, sollen mechanische Arbeiten, Papier- und Papparbeiten, Formen usw. in freien Stunden seine Beschäftigung sein. „Doch es ist in dem Menschen noch ein Streben, eine Sehnsucht, noch eine Forderung des Gemüts, welche durch alle äußere Beschäftigung, durch alle äußere Tätigkeit sich nicht befriedigt fühlt"; er möchte auch die Vergangenheit von dem, was gegenwärtig ist, kennen, daher der Drang nach Erzählung, Sage, später nach Geschichtlichem. „Aber auch selbst die Gegenwart, in welcher der Knabe lebt, enthält noch vieles, was der Mensch dieser Entwicklungsstufe sich nicht selbst deuten kann und sich doch so gern deuten möchte; er möchte den inneren, lebendigen Zusammenhang aller Dinge, welchen sein Innerstes ahnt, durch Wort und Sprache sich klar ausgesprochen hören. So entwickelt sich in demselben das Lebensbedürfnis und der Drang der Fabel und des Märchens, welche beide sprachlosen Gegenständen Sprache und Vernunft beilegen." Und „was er in sich selbst fühlt, und was in ihm lebt, was den Knaben Gemüt ahnt und das Herz schwellen macht, ein Gefühl der Freude und

Lust", das findet er im Lied; darum singt der Knabe so gern aus voller Brust.

Das Eintreten in die Schule ist für den Knaben das Eintreten in eine höhere Weltordnung; sie ist der Ort, „wo der Mensch zu der Erkenntnis der Gegenstände außer ihm und deren Wesen nach den in ihnen liegenden besonderen und den allgemeinen Gesetzen gelangt, wo der Mensch durch Vorführung des Äußeren, Einzelnen, Besonderen zum Erkennen des Allgemeinen, des Inneren, der Einheit gebracht wird und gelangt". Da die drei Angelpunkte des Knabenalters Gemüt, Außenwelt und Sprache sind, so sind die drei grundlegenden Fächer der Schule Religion, Naturkunde und Sprachunterricht; „durch sie wollen die Schule und der Unterricht den Knaben zu der dreifachen, in sich aber einigen Erkenntnis führen: zur Erkenntnis seiner selbst in allen Beziehungen und so zur Erkenntnis des Menschen überhaupt, seinem Wesen und seinen Verhältnissen nach, zur Erkenntnis Gottes, der ewigen Bedingung, des ewigen Grundes und der ewigen Quelle seines Wesens und des Wesens aller Dinge, und zur Erkenntnis der Natur und Außenwelt, als hervorgegangen aus dem ewig Geistigen und durch dasselbe bedingt. Die Schule und der Unterricht sollen den Menschen zu einem mit jener dreifachen, in sich einigen Erkenntnis ganz in Übereinstimmung stehenden Leben und Handeln führen; die Schule und der Unterricht sollen den Menschen als Knaben durch jene dreifache, in sich einigen Erkenntnis von der Neigung zum Willen, von der Willenstätigkeit zur Willensfestigkeit und so stetig fortschreitend zur Erreichung seiner Bestimmung, seines Berufes, zur Erreichung seiner irdischen Vollendung führen". Die Religion ist das Streben, die Ahnung von dem ursprünglichen Einsgewesensein des Menschengeistes mit Gott zum klaren Bewußtsein zu erheben und diese Einigung mit Gott in allen Lagen und Verhältnissen des Lebens zu bewahren; die christliche Religion, die uns Gott als unsern Vater und uns als Gottes Kinder erkennen lehrt, befriedigt das Sehnen des Menschen nach Einigung mit Gott in vollkommenem Maße. Darum soll die Schule christliche Religion vor allem zuerst lehren. Was die Religion sagt und fordert, bestätigt und zeigt die Natur, stellt sie dar, erfüllt sie; sie ist die Offenbarung Gottes. Deshalb muß das Kind schon früh mit der Natur vertraut gemacht werden; nichts knüpft Erzieher und Zögling mit noch unverdorbenem Naturſinn „so innig fest, als das gemeinsame strebende Sichbeschäftigen mit der Natur, den Gegenständen der Natur". Daher sollten die Lehrer ihre Schüler hinaus ins Freie führen, nicht wie eine Schafherde oder eine Kompagnie Soldaten, sondern wie ein Vater seine Kinder; die Natur soll ihnen „frühe in aller ihrer Mannigfaltigkeit als Einheit, als großes, lebendiges, gleichsam nur einen Gedanken Gottes darstellendes Ganzes, als eine Lebensgestalt vorgeführt werden". Die Natur ist einer doppelten Auffassung fähig, einer inneren und einer äußeren; die innere (religiöse) faßt sie in ihrer Gesamtheit als ein Werk Gottes auf, die äußere richtet sich auf die Naturdinge als getrennte Einzelheiten. Diese in ihren Eigentümlichkeiten

zu erfassen, ist Aufgabe der Anschauung; sie erfaßt die Dinge als „Erzeugnisse wirkender Kräfte". Die Erkenntnis des Wesens, der Bestimmung und der Eigenschaften eines Dinges geht am klarsten aus den örtlichen Beziehungen und den gegenständlichen Verhältnissen der Dinge hervor; deshalb erhält der Schüler die klarste Einsicht in das Wesen der Gegenstände, wenn er sie in ihrem natürlichen Zusammenhange kennen lernt, und zwar ganz besonders, wenn die letzteren zu ihm selbst in Beziehung stehen. Daher müssen die geordneten Naturbetrachtungen von der Stube ausgehen zum Haus, Garten, Gehöfte, Dorf, zur Stadt usw. fortschreiten; daher bietet auch die nächste Umgebung des Kindes das beste Anschauungsmaterial. „Die Erkenntnis der Dinge geht überall am klarsten und bestimmtesten aus den örtlichen Beziehungen hervor; daher führt es notwendig für die Kinder die klarste Einsicht in das Wesen der Dinge, der Natur und Außenwelt herbei, wenn die Dinge in ihrem natürlichen Zusammenhange, in welchem sie eben sich befinden, denselben vorgeführt und von ihnen erkannt werden." Um einen festen Punkt, einen sicheren Leiter zur Erkenntnis des inneren Zusammenhangs aller Mannigfaltigkeit in der Natur zu finden, bietet sich uns die Mathematik dar, „der sichtbare Ausdruck aller Gesetzmäßigkeit und des Gesetzes an sich"; durch sie findet der Mensch die Formen und Verknüpfungen der Außenwelt in seinem Inneren wieder. Das Kind soll eben auch Kenntnis von sich selbst erhalten; dies geschieht durch Menschenkunde und Menschenbeobachtung. Die Sprache ist die selbsttätige Darstellung und Darlegung des Innern am Äußern; sie ist Abbild der gesamten Innen- und Außenwelt des Menschen. Um die Kinder zu einer gründlichen Spracheinsicht zu führen, muß daher mit dem Geben der Wörter stets auch die wirkliche Anschauung der Sachen verbunden sein, damit unsere Sprache wieder eine wahrhafte Sprache des Lebens wird; zugleich aber muß man die Sprachdarstellung der Jugend in der ihrer ursprünglichen Natur entsprechenden gebundenen Redeform wiedergeben und von ihr wiedergeben lassen. Zur Darstellung dient aber neben der Rede das Malen (Zeichnen), Schreiben und Lesen; da die beiden letzteren schon eine gewisse Entwicklung des kindlichen Geisteslebens zu ihrer Darstellung voraussetzen, so sollte man nicht zu früh mit ihnen beginnen, erst das Bedürfnis dazu wecken und sie dann eintreten lassen, wenn sich dieses Bedürfnis deutlich äußert. Das Schreiben sollte man mit den einfachen lateinischen Buchstaben beginnen, aus denen sich unsere deutsche Schreibschrift entwickelt hat; das Lesen muß notwendig dem Schreiben nachfolgen, wie es naturgemäß in der Entwicklung diesem nachgefolgt ist. Für die Darstellung der Gemütsäußerungen bietet sich die Kunst dar; wir pflegen sie in der Schule im Gesang, Zeichnen und im Formen.

Fehlerhafte Kinder- und Knabenerscheinungen im Leben haben ihre Quelle einmal in der „völlig unterlassenen Entwicklung verschiedener Seiten des reinen Menschenwesens", dann in der frühen „fehlerhaften Richtung, der frühen fehlerhaften, unnatürlichen Entwicklung

und Verdrehung der ursprünglich guten menschlichen Kräfte, Anlagen und Bestrebungen durch willkürliches, gesetzloses Eingreifen in den ursprünglichen, gesetzmäßigen und notwendigen Entwicklungsgang des Menschen". Denn das Wesen des Menschen ist „an sich gut, und wohl gibt es an dem Menschen an sich gute Eigenschaften und Bestrebungen, aber keineswegs ist der Mensch an und durch sich schlecht, wenn man nicht das Endliche, Körperliche, Vergängliche, Leibliche an sich und als solches und in seinen Eigenschaften und Folgen an sich bös, schlecht und fehlerhaft nennen will". Das Leibliche aber ist die Erscheinung des Ewigen, liegt in der Bestimmung des Menschen, macht allein das Geistige und Sittliche möglich und kann daher nicht bös und schlecht sein. Will man den Menschen bessern, so muß man sich bemühen, die Quelle der Fehler aufzusuchen; man muß sehen, welche gute Eigenschaft zerdrückt, gestört oder mißleitet worden ist, und diese dann nähren, pflegen, aufrichten und leiten. „Es ist gewiß eine sehr tiefe Wahrheit, deren Nichtanerkennung sich leider täglich schwer rächt, daß es am meisten der Mensch, der andere Mensch, oft der erziehende Mensch selbst es ist, welcher den Menschen, das Kind und den Knaben erst schlecht macht; dies geschieht dadurch, daß man alledem, was von seiten des Kindes oder des Knaben entweder aus Unkunde, Unüberlegtheit oder wohl auch als Folge eines sehr scharfen Blickes für das Rechte oder Unrechte außer ihm und so aus einem sehr tüchtigen und lobenswerten Rechtsgefühl geschiehet, immer eine böse, schlechte, wenigstens schiefe Absicht zugrunde legt." Sie machen das Kind tatschlecht, sie schlagen es geistig tot; denn sie nehmen ihm Streben und Kraft zum Guten.

„Ich erkenne mein Leben als ein durch und durch in sich einiges; lange ist kein solches in der Menschheit erschienen; es hat sich auch nur unter seltenen Umständen dahin emporarbeiten können; aber es ist die Bedingung für die Erfüllung der Forderung der Zeit." So sagte Fröbel in seinem 70. Lebensjahr zu Middendorf. In diesen Worten liegen die ganze Persönlichkeit, das ganze Leben und Streben Fröbels, sein nie rastender Zug zur Arbeit, seine ideale Hingabe an seine Aufgabe, sein Drang nach eigner, innerer Einheit, sein tiefes Gemütsleben, sein auf die höchsten Fragen und Ziele der Menschheit gerichteter Blick und das Bewußtsein, dieses Ziel erreicht zu haben. Diese „Lebenseinheit" ist allerdings in dem äußeren Lebensgang des Mannes bis ins hohe Mannesalter und auch in seinem Hauptwerk „Die Menschenerziehung", das in dieser Zeit entstand, kaum zu erkennen, obwohl seine Lebenstätigkeit daraus zu erklären ist. Die patriarchalische Sitte des Elternhauses und die Frömmigkeit des Oheims weckten frühzeitig in ihm das religiöse Gefühl; der religiöse Grundgedanke zieht sich daher durch seine ganze Pädagogik hindurch. Sein Jugendleben war ein Leben in und mit der Natur; liebevoller und sinniger Umgang mit der Natur ist daher eine seiner pädagogischen Hauptforderungen. Im Elternhaus, beim Forstmann und Landwirt war er zum praktischen Wirken und Schaffen angeleitet worden; den Tätigkeits- und Schaffenstrieb stellt er deshalb in den Dienst der Erziehung. Dagegen hat

ihm die rechte Mutterliebe gefehlt; er hat dies tief empfunden und richtet daher sein ganzes Sinnen und Streben darauf, den Kindern rechte Mütter zu geben und den mütterlichen Sinn im weiblichen Geschlechte zu wecken und zu pflegen. Aus der Erinnerung an den harten Zwang in seinem Kinderleben ging die Forderung einer freien, naturgemäßen Entfaltung der kindlichen Triebe hervor; die Entbehrung der Gefährten in seiner Jugend führte ihn zu der Forderung, das Kind frühzeitig in einen Kreis von Gespielen zu versetzen, in dem es seine Kräfte üben kann. Seine „Menschenerziehung" ist ein merkwürdiges Buch mit tiefem Inhalt, aber breit, ins Einzelne gehend, unübersichtlich und schwulstig geschrieben; die Grundanschauungen und Ziele seiner Pädagogik die Erfahrungen und Versuche sind darin enthalten, aber unklar zum Ausdruck gekommen. Durch das alles aber geht der Zug, von einer einheitlichen Weltanschauung aus das Kind durch die sorgfältigste und vielseitigste Beachtung und Pflege seiner Natur, in steter Anknüpfung an deren Entwicklung und in möglichst lückenloser Behandlung der Bildungsmittel zu einer einheitlichen, im Denken, Fühlen und Wollen in gleichem Maße sich darstellenden Weltanschauung hinzuführen. „In allem waltet ein ewiges Gesetz; auf seinem Grunde ruht eine lebendige Einheit, sie ist das Wesen jedes Dinges, auch des Menschen; sie zu finden ist Inhalt und Ziel des Lebens der Welt, vorzüglich des Menschen." So lautet der erste Satz in der Menschenerziehung; er ist der Ausgangs- und Mittelpunkt seiner Lehre. Nach Fröbels Lebensauffassung soll in dem Individuum das Göttliche in besonderer Weise zur Entfaltung kommen; denn der Einzelne ist nur eine eigentümliche Ausprägung, eine Manifestation des Ganzen. Mit dieser Auffassung des Menschen und seiner Bestimmung tritt Fröbel völlig aus der Aufklärungspädagogik heraus; sein Bildungsideal wurzelt im Neuhumanismus und Idealismus. Das Absolute (Gott) ist als der letzte Grund der Welt und des Menschen ein selbsttätiger Geist, der sich in verschiedenen Formen und Gebilden differenziert; im Menschen kommt das göttliche Leben auf die Höhe, indem die Befreiung von der unbewußten Notwendigkeit und die bewußte Ausprägung des Geistes auftritt. Fröbel hat das Kind in seinem Leben belauscht und den Entwicklungsgesetzen desselben nachgespürt; auf die daraus gewonnene Einsicht und Erkenntnis hat er seine Pädagogik aufgebaut. Er will durch dieselbe zu einer dem Wesen des Menschen, seiner Bestimmung und den Forderungen des Lebens genügenden Erziehung anleiten; er will dahin führen, das Leben überhaupt als ein in sich stetiges Ganzes und das Leben jedes Einzelnen als ein Glied dieses Ganzen, als Gliedganzes, zu erkennen, zu erfassen und zu behandeln. Es war ihm klar, daß die Pädagogik als Wissenschaft auf einer festen Welt- und Lebensanschauung, auf Erfahrung und Philosophie beruhen müsse; er ging deshalb darauf aus, seine pädagogischen Forderungen naturwissenschaftlich-philosophisch zu begründen. Die Grundlage seiner Metaphysik ist der Naturalismus; Natur- und Menschenleben, so nimmt er an, erklären sich gegenseitig. „In allem aber ruht, wirkt und

herrscht ein ewiges Gesetz; es sprach und spricht sich im Äußeren (in der Natur) wie im Inneren (im Geiste) und in dem beides Einenden (in dem Leben) immer gleich klar und gleich bestimmt aus." Die Philosophie Krauses bestärkte ihn in dieser Auffassung von Natur- und Menschenleben, der Identität von Natur- und Geistesgesetzen; der Unterschied zwischen den mit Notwendigkeit und daher auch immer in derselben Weise wirkenden Naturgesetzen und den vom Willen des Menschen abhängenden und darum nicht zwingenden Geistesgesetzen kommt ihm dabei nicht zum Bewußtsein. Seine Erziehungsgesetze sind Entwicklungsgesetze; ein weiteres Normalprinzip der Erziehung im Sinne Fröbels ist daher die Entwicklung. Die von Hegels Philosophie übernommene philosophische Einkleidung, wie z. B. das „Vermittlungsgesetz", ist unhaltbar; die Identität zwischen Natur- und Geistesgesetzen kann nicht aufrecht erhalten werden, Biologie und Soziologie sind keine identischen Wissenschaften, wie die neueren Untersuchungen dargelegt haben. Daher ist auch die Entwicklung der Menschen weder mit der bei den Pflanzen noch mit der bei den Tieren gleichbedeutend; zu den biologischen Gesetzen kommen beim Menschen noch die teleologischen hinzu. Fröbel ist überzeugt, daß nur eine Erziehungsweise, welche sich auf Erkenntnis des naturgemäßen Ganges der geistigen Entwicklung gründet und ihrerseits die nämliche Gesetzmäßigkeit in Anwendung bringt, nach welcher alle und jede Entwicklung im Weltall vor sich geht, eine der Natur des Menschenwesens entsprechende, eine in Wahrheit naturgemäße sei. Das Kind, seine Entwicklung und Erziehung war daher der Gegenstand, über welchen Fröbel beständig nachdachte; er schaute es an als eine Offenbarung des „ewigen, allwaltenden Gesetzes", dessen „zum Grunde liegende, lebendige, ewig seiende Einheit Gott ist"; er sah im Kinde als sein Wesen ein „göttliches Wirken", und dies „Göttliche entwickelnd darzustellen", war ihm die Bestimmung und der Beruf des Menschen.

Erziehen war ihm also nicht ein Abrichten des jungen Menschen nach diesen oder jenen Anforderungen der Zeitanschauungen oder Einzelner, nicht das Zu- und Vorbereiten für ein Amt oder einen Beruf, für eine bestimmte Form des Staates oder der Kirche, sondern das Anregen zur reinen Darstellung des Göttlichen im Menschen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung und die Vorführung von Weg und Mittel dazu; das *Ziel* war also die Vollkommenheit des Menschen in körperlicher und geistiger Hinsicht. Das Prinzip der stetigen Entwicklung des jungen Menschen als eines organischen Wesens ist der Grundgedanke des Fröbelschen Erziehungssystems; die einzelnen Ausführungen sind in demselben nicht wesentlich, und die dilettantisch-philosophischen Begründungen sind für die heutige Pädagogik wertlos. In der einseitigen Verfolgung des Ziels, das urbildliche Ideal des Menschen in einem Menschen darzustellen („allseitige Lebenseinigung"), hat Fröbel ohne Zweifel vielfach über das Ziel hinausgeschossen; hier muß die Kritik seine Forderungen auf das richtige Maß zurückzuführen suchen. Aber der Grundgedanke

seiner Pädagogik wird davon nicht berührt; die Erziehung ist ihm die Entwicklung des Menschen als eines organischen Wesens durch gesetzmäßig gewählte, geordnete und gebrauchte Erziehungsmittel in seiner Einigung mit Gott, Natur und Menschheit. Nur darf man dabei nicht stehen bleiben, daß der Erzieher die Entwicklung vom biologischen Gesichtspunkte bloß zu leiten habe; er muß ihr vielmehr auch vom teleologischen Gesichtspunkte aus Richtlinien behufs Erreichung bestimmter Zwecke geben. Das von Haeckel auf Grund von physiologischen und biologischen Tatsachen aufgestellte biogenetische Grundgesetz, wonach die Entwicklung des Einzelwesens nur eine abgekürzte Wiederholung der Entwicklung des Stammes ist, wurde schon von Fröbel erkannt und auf die Erziehungslehre angewandt; es darf aber aus einem physiologisch-biologischen Gesetz nicht ohne weiteres ein psychologisch-soziologisches gemacht werden. Aber trotz dieser Einseitigkeit ist die Verwertung des Entwicklungsgedankens in Fröbels Pädagogik sehr verdienstvoll; sie wird in der weiteren Entwicklung der Pädagogik unter Beachtung der heutigen physiologischen, psychologischen, biologischen und soziologischen Wissenschaft besonders hervortreten müssen. Fröbel faßt den Menschen nicht einseitig von der psychologischen, sondern faßt ihn von anthropologischer Seite auf; er schenkt der physiologisch-psychologischen Entwicklung des Kindes besondere Aufmerksamkeit. Weil er die physiologisch-biologische Seite besonders ins Auge faßt, die sich in den Trieben offenbart, darum betont er die Selbsttätigkeit und fügt zum Prinzip der Anschauung das der Darstellung hinzu; vom Spiel muß die Erziehung ausgehen, wodurch sie zugleich ein künstlerisches Gepräge erhält.

Die Erziehung ist für Fröbel eine Unterstützung der natürlichen Entwicklung, wie sie in freier Selbsttätigkeit sich ausspricht; so durchzieht seine Pädagogik das Prinzip der Entwicklung auf Grund der freien Selbsttätigkeit. Er ist von der Wichtigkeit der Erziehung des Kindes in den ersten Lebensjahren fest überzeugt und will sie in feste und sichere Bahnen lenken; denn er weiß, daß, wenn dies nicht geschieht, das Kind dem Einfluß der Umgebung überlassen ist, der wohl planlos, aber eben so mächtig wie die planvolle Erziehung wirkt. Bei dem Kinde, dem noch die Sprache fehlt, kann die Erziehung nur an die sinnliche Wahrnehmung anknüpfen; die Sinnenwelt, die Natur muß als Erziehungsmittel dienen, indem man ihre Gestalten und Erscheinungen in richtiger Auswahl und Zubereitung der kindlichen Auffassung bietet und so dem kindlichen Tätigkeitstrieb Nahrung gibt. Die spielende Tätigkeit des Kindes soll seinen Geist von dem Zwang der Naturnotwendigkeit befreien und ihn zur charakteristischen Ausprägung zwingen; es beginnt in eine Welt geistiger Gesetze einzutreten, bei sich selbst von innen her ein Reich geistiger Zusammenhänge immer ungehemmter zu entwickeln und darzustellen. Dabei entfaltet es seine Kräfte ohne Zwang, lediglich seiner Natur entsprechend; durch das Äußere wird das Innere gestaltet und dieses wieder nach außen versetzt. Fröbels Spiele gehen daher von der ersten Erziehung der Glieder und der Sinneswerkzeuge aus; er gibt den Müttern hierzu in den „Mutter-, Kose- und

Spielliedern" Anleitung, wobei er sich in der Form vielfach vergreift. Die weiteren Spielgegenstände schließen sich nicht an lebende Gegenstände, sondern an mathematische Grundformen an; an ihnen soll das Kind Erkenntnis-, Schönheits- und Lebensformen finden oder durch deren Zusammensetzung schaffen. Sie belehren das Kind durch Darstellen und Anschauen, zu denen noch das Wort kommen muß; so geht der Weg vom Tun zum Anschauen, zum Sprechen und Denken. Gewiß hat Fröbel vieles in der Kindererziehung verfrüht und im ganzen dem Kinde zuviel zugemutet; die pedantische Reihenfolge und Ausbildung seiner Spielgaben kann unmöglich festgehalten werden. Bei den ersten Spielgaben, Kugel, Würfel und Walze, handelt es sich nicht um eine eigentlich schaffende Tätigkeit, sondern um die Auffassung von mathematischen Formen, die für die Aufnahme der Außenwelt Bedeutung haben; Fröbel gibt dieser Bedeutung in der Sprache der Hegelschen Philosophie (Ausgleich der Gegensätze, These, Antithese, Synthese) eine philosophische Einkleidung, welche wertlos ist. Die Verwendung dieser Spielgaben und ihr Wert für die Bildung ist damit nicht hinfällig geworden; das spielende Kind erhält an ihnen zunächst die Vorstellungen des Stehens, Tragens, Lastens, Rollens usw. Ob es aber nun z. B. nötig ist, dem Kinde zur frühesten Ausbildung seines Anschauungsvermögens Bälle in die Wiege zu hängen, damit es die vollkommenste geometrische Figur, die Kugel, allmählich sich einpräge, ob diese Bälle abwechslungsweise die drei Grund- und die drei Mischfarben, geordnet nach der Reihenfolge des Prisma, ihm vor Augen bringen sollen, dies sind Dinge von bestreitbarem Wert, wie auch die Veranschaulichung der Begriffe der Halbierung und Verdopplung der Schönheitsformen u. dgl. an den Bauklötzchen und Legetäfelchen. Dagegen ist die spielende Beschäftigung mit dem Baukasten, dem Formen in Ton und Sand, Stäbchen- und Fädchenlegen eine wichtige Vorübung in der Formauffassung und im Darstellen; auch ist es kein Zweifel, daß durch das Nachbauen oder selbständige Erfinden von Lebensformen (Tisch, Haus usw.) die künstlerische Phantasie entwickelt wird. Es ist auch gar nicht zu bezweifeln, daß bei Fröbels Spielen, besonders bei seinen Kinderliedern, das Verständnis für das Kindliche, das Natürliche manchmal so gut wie vollständig verloren gegangen ist. Aber man muß sich hüten, in all diesen Dingen die eigentliche Pädagogik Fröbels finden zu wollen; es ist vielmehr nötig, daß man sich des Grundgedankens seiner Methode bemächtige, und von da aus das prüft, was er zur Ausführung des Einzelnen in Vorschlag gebracht hat; daß Anhänger Fröbels das breite Ausspinnen des Einzelnen zur Hauptsache gemacht und dadurch den Geist der Methode verdeckt haben, hat der gesunden Fortentwicklung derselben sehr geschadet. Die Hauptsache ist die Erkenntnis, daß Fröbels Erziehungsidee keine äußerlich erfundene und willkürlich ausgesonnene, sondern aus der Natur des Menschen, des Kindes selbst, hervorgegangen ist; die Ausbildung im Einzelnen ist noch vieler Verbesserung fähig, teils durch Vereinfachung, teils durch Erweiterung. Fröbel hat das Spiel or-

ganisiert und zu einem vollständigen Übungssystem der Kraft und der Selbsttätigkeit des Kindes entwickelt, überall dabei an die Natur des Kindes anknüpfend und dabei das Kind möglichst an dem Verkehr mit der äußeren Natur festhaltend und zur Beobachtung der regelmäßigen Naturvorgänge anleitend; auch hier hat sich Fröbel darin gefallen, mit einer Art von sinnreicher Hartnäckigkeit alle Spielformen zu erschöpfen, um keine Seite der Bildungsfähigkeit und des Bedürfnisses am Kinde unberücksichtigt zu lassen. Mit der in den den Spielen zugefügten Verschen enthaltenen Didaktik konnte Fröbel eher auf die Erzieher als auf die Kinder wirken; denn das Kind kann sich während des Spiels oder durch das Spielen der besonderen Absicht oder des höheren Sinnes desselben nicht bewußt werden, da es ganz in der Spieltätigkeit aufgeht. Obwohl Fröbel dem Spiel auch in der Knabenzeit noch eine große Bedeutung beilegt, so läßt er es doch allmählich hinter den Unterricht zurücktreten; wie das Spiel, so soll auch der Unterricht der autonomen inneren Entfaltung des inneren geistigen Gesetzes Handreichung bieten. Man vermißt hier die Betonung der Kulturgeschichte als gleichwertigen Lehrgegenstand neben Mathematik und Naturkunde; Fröbel hat nicht beachtet, daß in der Kulturgeschichte ein zweites, höchst bedeutsames Gebiet vorliegt, an dem sich das Innere nach bedeutsamer Richtung entfaltet.

Fröbel hatte seine Ideen in ihrer ganzen Tiefe erfaßt, er sprach und schrieb unermüdlich über sie, um sie zur Anerkennung zu bringen; seine Gedanken waren reich, tief und klar. Aber er mußte mit der Sprache ringen; sein Stil leidet an einem Übermaß von Worten und Synonymen, an Übertreibung und Unklarheit, und seine Darstellung wird durch philosophische Einkleidungen schwer auffaßbar. Von seinem kühn gedachten oder auch nur geahnten systematischen Gedankenaufbau hat er nur die erste Kindeserziehung und die Ausbildung des Mädchens für seinen künftigen Beruf fest umschrieben und ausgeführt. Durch den Einfluß von Krauses Philosophie, deren Grundidee die allumfassende einige Menschheit ist, in deren Schoße eine allseitige harmonische Entwicklung durch einen umfassenden Gliedbau von Zweckgesellschaften, die sich zur Lebensgemeinschaft zusammenschließen, angestrebt wird, kam Fröbel zur Idee der Kindergärten; das Leben des Einzelmenschen soll nach dieser Anschauung denselben Verlauf nehmen wie das Leben der Menschheit. Anfangs- und Ausgangspunkt zur Erreichung der Lebenseinigung ist für Fröbel die Familie; darum sollte der Kindergarten auch eine Erziehungsanstalt für zukünftige Mütter sein. Die Grenze zwischen Kindergarten und Schule will Fröbel festgehalten haben; „im Kindergarten," sagt er, „ist das Kind, sein Wesen und die Erstarkung, Kräftigung, Entwicklung, die Hervorziehung, die Erziehung desselben die Hauptsache; in der Lernschule ist der Gegenstand, sein Wesen, die Erkenntnis, Anschauung und Auffassung seiner Eigenschaften und seiner Verhältnisse die Hauptsache". Der Übergang zwischen beiden Erziehungsformen sollte sich in der „Vermittlungsschule" vollziehen; hätte Fröbel sich eingehender

mit der Schulerziehung beschäftigt, so würde er wohl noch zu der Auffassung gekommen sein, daß die „Lernschule" auch zur Arbeitsschule umgewandelt werden und in ihr das Prinzip der Anschauung und Darstellung, verbunden durchs Prinzip des Denkens, herrschend sein müsse, wodurch die „Vermittlungsschule" unnötig wird. Denn „der Mensch erkennt nur das völlig, was er darzustellen imstande ist; und er kann nur das vollkommen und ganz darstellen, wovon er sich deutliche Rechenschaft zu geben imstande ist". Auch bei der Bestimmung der Unterrichtsgegenstände ließ Fröbel sich wie beim Spiel von philosophischen Anschauungen leiten; die Religion soll die Einheit im Menschen (Gemüt), Naturwissenschaft und Mathematik sollen das sich auf die Einzelheit Beziehende (Verstand) und Sprache und Kunst das sich auf die Mannigfaltigkeit Beziehende (Vernunft) pflegen. Er hielt mit Pestalozzi an dem Grundsatze fest, daß nicht die Summe der mitgeteilten Kenntnisse, sondern das Maß der geistigen Kräfte und Fertigkeiten, welches vom Zöglinge im Unterricht erworben werde, die Hauptsache sei, also an der formalbildenden Kraft des Unterrichts; „ein Kind, das innerhalb des kindlichen Kreises sich richtig zu erhalten vermag, wächst von selbst in ein richtiges Mannestum hinein". Fröbel konnte daher in Keilhau den Anforderungen, welche das Leben an die wissenschaftliche Ausrüstung des gebildeten Menschen stellt, nicht genügen, und als er in Willisau dieses anstrebte, verfiel er in ruheloses Treiben und Jagen durch einen Wald von Unterrichtsstunden. In der Ausführung der erkannten oder geahnten Wahrheit, in der Beherrschung der Verhältnisse und Einordnung derselben in die Idee zeigte er sich noch weniger praktisch wie Pestalozzi; es fehlte ihm der klare und nüchterne Blick des Menschenkenners, daher täuschte er sich in allen seinen Berechnungen und Erwartungen; sein Gemüt neigte zum Überschwenglichen, und seine Phantasie riß ihn auf Wege, die der klare Verstand als ungangbar bezeichnen mußte. Mit Unrecht hat man Fröbel von orthodoxer Seite bezüglich seiner religiösen Ansichten angegriffen; seine religiöse Weltanschauung war durch und durch christlich, wenn er sich auch freilich um die kirchlichen Dogmen wenig kümmerte.

In vielfacher Hinsicht berührt sich Fröbel mit Comenius, welcher in seiner „Unterweisung der Mutterschule" („Kindheitsschule oder über die sorgsame Erziehung der Kinder in den ersten sechs Jahren") zum erstenmal die Erziehung im ersten Kindesalter ernstlich ins Auge faßte; Fröbel entfernt sich aber auch ebensosoft von diesem. Das Buch des Comenius ist nicht dahin gelangt, wohin es kommen sollte, in die Hand der Mutter; es hat sich gezeigt, daß überhaupt die Mütter durch Bücher über Erziehungsfragen nicht belehrt werden können, sondern nur durch Anschauung, Übung und Vorbild. Fröbel hat die Gedanken des Comenius weiter und praktisch ausgeführt; seine Geistesverwandtschaft mit letzterem wurde durch das Studium der Schriften desselben noch wesentlich gefördert. Fröbel legt besonderen Wert auf die Erziehung der

Frauen für ihren mütterlichen Beruf und die Vermittlung zwischen Familien- und Schulerziehung; er legt deshalb vom 3. Lebensjahr an die „Kindheitsschule" für einige Stunden des Tages aus dem Hause hinaus, in den Kindergarten. Beide wollen dem Kinde die Welt als ein einheitliches Ganzes vorführen; Comenius tut dies durch Vorführung und Aneinanderreihung des Einzelnen, Fröbel dagegen bietet in seinen Spielen ein sich auseinander entwickelndes Ganzes und führt in diesem die räumliche Welt dem Kinde vor. Comenius hat wie Fröbel die Ausbildung des Tätigkeitstriebs betont; aber während der erstere denselben nur beachtet und gewähren läßt, aber nicht verwertet, sondern durch Buch und Bild (Orbis pictus) Sinneswahrnehmung, Denken und Sprechen des Kindes bildet, hat Fröbel an die Pflege des Tätigkeitstriebes alles angeknüpft und aus demselben hervorgehen lassen, was zur Entwicklung des Kindes nötig ist. Wie bei Comenius kommt auch bei Fröbel die Sachanschauung zu ihrem Recht und wird die Grundlage der Sprach- und Denkbildung; aber bei Fröbel muß das Kind die Sachanschauung durch eigenes Tun und Erleben gewinnen, wodurch dieselbe vertiefter wird.

Vielfach erinnert Fröbels Bestreben an Pestalozzi; er trachtete wie dieser nach der Auffindung einer harmonisch-entwickelnden Erziehung. Fröbel weiß wie Pestalozzi, daß jede Kraft nur durch ihre Tätigkeit und ihren Gebrauch sich entwickelt; von diesem Gesichtspunkte aus müssen die Erziehungsmittel ausgewählt und angewandt werden. Infolge seiner naturwissenschaftlichen und philosophischen Vorbildung erfaßte er jedoch das menschliche Wesen allseitiger als Pestalozzi und schuf infolgedessen neue Erziehungsmittel; er bleibt z. B. nicht wie dieser beim Anschauen und Sprechen stehen, sondern sucht als Hauptmittel zur Entwicklung aller Kräfte des Kindes das äußerliche Darstellen des Inneren im Werk zu benutzen. An den Kindern sah er beim Spielen, was von ihrer eigenen Natur und deren Gesetze gefordert und geboten ist; „ihr Spiel ist Schaffen, Erzeugen, Darstellen, äußerlich gestalten, was innerlich in Gedanken, in der Phantasie, in der Vorstellung liegt, innerlich geschaut wird". Pestalozzi schien ihm sich zu sehr zu übereilen, das Kind für das praktische Leben tauglich zu machen; erst sollte sein Inneres vor dem Erzieher daliegen wie ein weit geöffnetes Buch, dann sollte sich der Unterricht auf das beziehen, was das Kind am meisten interessiert und von da an stufenmäßig fortschreiten. Alles, was sich auf künftige Lebensaufgaben bezieht, soll sich an das auf diesem organisch aufsteigenden Stufenbau Vorhandene so anschließen, als wachse es aus ihm in natürlicher Weise hervor. Fröbel vermißte bei Pestalozzi eine vollständige Entwicklung des Kindes von innen heraus; Pestalozzis Unterricht war ihm noch zu mechanisch, der zu viel positiv gab und aneignete. Fröbel wollte Produktivität sehen, nicht nur Aneignen durch Anschauen, Vor- und Nachsprechen; er „ahnte Höheres und glaubte an die höhere Wirksamkeit, die innere Einheit des Ganzen". So wurde Fröbel der Psycholog des Kindheitslebens; mit innigstem Verständnis hat er sich in die Kindheitsanfänge zurückgedacht und Ziel, Weg

und Mittel der Erziehung von da an abgeleitet. Die von Fröbel ersonnenen Mittel sind mannigfacher und sinnreicher Art; aber sie sind, so sehr das oft auch so scheinen möchte, nicht künstliche, sondern aus der Natur des Kindes geschöpft und lassen sich alle auf ein höchstes Gesetz der Erziehung zurückführen. Fröbel nannte es in der ihm eigenen Philosophensprache „Das Gesetz der Vermittlung der Gegensätze"; er wollte damit sagen: „Das Gesetz der stetigen, sprunglosen Entwicklung des Kindesbewußtseins aus den eigenen Anlagen." In diesem Gesetz soll aber liegen, daß das Kind nicht bloß aufnehmen, sondern auch schaffen soll. So beruht Fröbels Methode für die Erziehung auf dem Prinzipe der Darstellung. Dieses Prinzip ist umfassender und weitgehender als das Prinzip der bloßen Anschauung; denn der Mensch hat nur das in sich wirklich aufgenommen, was er, sei es körperlich oder geistig, darzustellen vermag. Die Anschauung wird durch diese Methode ausgenützt und erprobt; denn man kann nur das darstellen, was man richtig geschaut hat. Der Anschauungsbegriff beruht bei Fröbel auf der spekulativen Philosophie seiner Zeit, besonders der Fichteschen; er hat infolgedessen eine systematische Analyse der Anschauung in psychologischem Sinne noch weniger erstrebt als Pestalozzi. Aber anderseits hat er vom praktisch-pädagogischen Standpunkt den wirklichen Inhalt der Anschauung vielfach richtiger und bestimmter erfaßt als Pestalozzi; denn er weiß mehr als Pestalozzi, von dem er Form, Zahl und Wort übernimmt, den Wert der Empfindungsqualitäten in der Anschauung zu schätzen und fügt daher zu Form und Zahl noch Farbe und Helligkeit, Tast- und Bewegungsempfindungen. Bei ihm kommt das aktive Moment in der Anschauung noch mehr zur Geltung; er betont daher das Herstellen anschaulicher Objekte, wodurch erst die verschiedenen Eigenschaften derselben zur vollen Geltung und Auffassung kommen. Anschauen ist bei ihm anschauliches Auffassen und anschauliches Herstellen; die apperzeptiven Prozesse kommen daher auch bei ihm mehr zur Geltung als bei Pestalozzi. Die Anschauung ist wohl das Fundament aller Erkenntnis; aber sie allein vollendet die Erziehung nicht, sie erzieht nicht zur Tat; denn der Mensch soll nicht nur erkennen, sondern auch seiner Gesinnung und seinem Wollen eine wahrhaft menschliche Richtung geben. Pestalozzi hat auch das Schaffen betont, aber nur im Dienste des Lernens; aber der Mensch muß sich allseitig selbsttätig, darstellend äußern. Indem Fröbel, wohl unter dem Einfluß der Lehre Fichtes vom produktiv-schöpferischen „Ich", dieses Prinzip der Erziehung aufstellte und die Mittel für das noch nicht schulfähige Kind entdeckte und den Erziehern in die Hände gab, führte er das aus, was Pestalozzi wohl geahnt, aber nicht ausgeführt hat, das ABC der Kunst als eine Ergänzung des ABC der Anschauung. Das ist das Neue, das Epochemachende von Fröbels pädagogischer Leistung. Sein höchstes Ziel in der Ausbildung dieses Prinzips aber war, den Menschen durch Selbsterziehung zur sittlichen Freiheit zu erheben. „Pestalozzi", sagt daher Diesterweg (Jahrbuch, 1853), „suchte nach Mitteln zur Entwicklung der

Grundanlagen des Menschen, welche er von zwei Seiten auffaßte, nämlich von der theoretischen und praktischen; der Mensch ist ein erkennendes und schaffendes Wesen. Für die Entwicklung der Erkenntnis erfand Pestalozzi das ABC der Anschauung, auf welches er seine Elementarmittel der Zahl, Form und Sprache gründete. Für die Tatkraft suchte er sein Leben lang nach einem ABC der Kunstbildung und praktischen Fertigkeit; darin war er weniger glücklich. Dieses zu leisten für das erste Lebensstadium des Kindes, dazu ist Fr. Fröbel berufen gewesen. Die moderne Pädagogik ruht auf dieser doppelten Basis und kommt so den Grundtrieben des Kindes zu Hilfe; es will anschauen, die Welt kennen lernen, und es will praktisch tätig sein und schaffen. Die Reform der Schule geht vom Prinzip der Entwicklung und schaffenden Tätigkeit aus." Während bei Pestalozzi der Gedanke der Methode und der methodischen Begründung und Ausbildung des Unterrichts alles beherrschte, tritt dieser Gedanke bei Fröbel hinter die Spekulation über die Idee der Erziehung und des Unterrichts zurück; daher finden wir bei ihm auch keine zusammenhängende Darstellung über den Anschauungsbegriff und die Anschauungserziehung, sondern nur einzelne Gedanken darüber. Die Anschauungslehre ist bei Fröbel teils spekulativ, teils pädagogisch begründet; die spekulative Begründung sieht die Anschauung als die Auffassung der Dinge als „Erzeugnisse wirkender Kräfte", die pädagogische als ein Bildungsmittel, als Mittel der aktiven Betätigung an. Wie im „Buch der Mütter" geht Fröbel vom Kind aus und schreitet dann zur Außenwelt fort; die Methode, welche er bei dem diesbezüglichen Unterricht anwendet, ist eine Verbindung des Pestalozzischen Form- und Sprachunterrichts. Fröbel geht aber über Pestalozzi hinaus, indem er die Außenwelt allseitiger erfassen läßt, außer Form und Zahl auch die anderen Eigenschaften der Körper, ihre Bedeutung, ihren Zweck, ihren Nutzen, ihre soziale und ethische Bedeutung; er schließt auch Sprech- und Singübungen an den Anschauungsunterricht an, desgleichen Spielen und Erzählen, in welchen Tätigkeiten ebenfalls das schöpferische Element zum Ausdruck kommen soll. Die Willensbildung tritt bei Fröbel mehr hervor als bei Pestalozzi; sie wird von ihm in eigenartiger Weise mit der Bildung der Anschauung verknüpft, indem er das Herstellen anschaulicher Objekte betont. „Denn," sagt er, „die Erfahrung und die Geschichte lehren, daß die für echtes Menschenwohl am meisten förderlich gewesenen Menschen dies bei weitem mehr durch das geworden sind, was sie aus sich selbst dargestellt, als durch das, was sie in sich aufgenommen haben."

In seiner „Menschenerziehung" berührt sich Fröbel vielfach mit der nachkantschen Philosophie; besonders mag ihn Hegel angezogen haben, — da sich vielfach Anklänge an dessen Philosophie bei ihm finden. Am meisten aber fühlte er sich mit dem Philosophen Krause verwandt; die Lehre desselben hat ihn auch nicht unwesentlich beeinflußt. Krause schrieb zu Fröbels „Über deutsche Erziehung überhaupt und über das allgemeine Deutsche der Erziehungsanstalt in Keilhau insbesondere" eine Abhandlung, worin er erwähnt, daß er „nicht wider die allgemeinen Er-

ziehungsgrundsätze Fröbels, sondern wider die falsche Stellung, die er seinem Streben hinsichts der Menschheit und des deutschen Volkes zu geben scheint", seine Bemerkungen richtet; „denn", sagt er weiter, „in Ansehung der allgemeinen Grundsätze stimmt Fröbel mit denen überein, welche ich im Jahre 1811 in zwei Druckschriften aufgestellt habe." Unter diesen zwei Druckschriften sind „Das Urbild der Menschheit" und das „Tagblatt des Menschheitslebens" gemeint; Fröbel hat in Keilhau beide Schriften gelesen. Krause fordert, daß die Anstalt „zuerst eine rein menschliche und eben dadurch untergeordneterweise auch eine rein deutsche Anstalt sein" soll, „daß sie erst wesentlich Menschen und dann zugleich auch Deutsche erziehen und bilden soll". Krauses philosophisches System gipfelt in der „Lebenskunstwissenschaft", d. i. in der Anleitung zur Bildung des ganzen Menschen und zur harmonischen Gestaltung des Menschheitslebens; Fröbels Welt- und Lebensanschauung fand in ihm in der Hauptsache eine wissenschaftliche Gestaltung. Krause zeichnet in seiner Philosophie und philosophischen Pädagogik den Plan zu dem Tempel der Menschheit in ihrer Zukunft; Fröbel zeigt den Weg, welcher hinführt zu diesem Tempel vollendeter Menschheit, und bietet das Material zu seinem Aufbau, indem er die nächsten Schritte zu tun lehrt, durch welche ein naturgemäß gebildetes Geschlecht herangezogen wird, in dem das Ursprüngliche der Gottesidee vom Menschen hergestellt und damit die erste Bedingung erfüllt wird, um dem höchsten Ideal entgegenreifen zu können.

10. K. Schmidt (1819—1864) beschäftigte sich auf der Universität neben dem Studium der Theologie mit Hegelscher Philosophie, lernte die Schriften von Strauß und Feuerbach kennen und wurde ein Schüler von Bruno Bauer. „Wenn man einmal Hegel angehörte, mußte man zu Strauß, von Strauß zu Feuerbach, von Feuerbach zu Bruno Bauer gelangen", sagt er in seinem Tagebuch. Aber am äußersten Punkte dieser Entwicklungsreihe angelangt, wendet er sich gegen seine Lehrer; denn er erkannte, „daß einseitige Verstandestätigkeit das Geistesleben zerfresse". „Hat der Mensch", so schreibt er, „neben den Gedanken nicht auch noch Gefühl? Warum soll das Gefühl nicht ebensoviel gelten als der Gedanke?" Nun wandte er sich einerseits dem Studium der Naturwissenschaften, besonders der Anthropologie, anderseits dem der Werke Schleiermachers zu und gab so seiner Weltanschauung einerseits eine feste Basis, anderseits einen harmonischen Abschluß. In seiner praktischen Lebenstätigkeit widmete er sich hauptsächlich der Pädagogik, erst als Lehrer am Gymnasium in Köthen, dann als Direktor des Lehrerseminars in Gotha. Diese Lehrtätigkeit und das Studium der Anthropologie führten ihn zum Studium der wissenschaftlichen Pädagogik; die Gesetze der Erziehung und des Unterrichts aus den Gesetzen zu entwickeln, wie sie im menschlichen Organismus walten, das wurde nun die Hauptseite seiner wissenschaftlichen Arbeiten. Das Ergebnis derselben waren die „Anthropologischen Briefe, die Wissenschaft vom Menschen in seinem Leben und in seinen Taten"

(1852); sie behandeln den Menschen und seine Natur als ein organisches Ganzes, mitten in eine Welt von und voll Leben eingegliedert. Mit großer Begeisterung wandte er sich dem Studium der Gallschen Phrenologie zu und suchte sie auch für die Pädagogik zu verwerten; er war von ihrer Richtigkeit voll und ganz überzeugt. Die Unhaltbarkeit der Gallschen Phrenologie war schon in den fünfziger und sechziger Jahren nachgewiesen; Schmidt ließ sich aber nicht irre machen. In den anthropologischen Briefen liefen schon die Auseinandersetzungen der einzelnen leiblichen und geistigen Systeme und Organe des Menschen in Andeutungen über die Erziehung und gesunde Ausbildung derselben aus; was aber hier als Folgerungen aus den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Organismus nur angedeutet werden konnte, das wurde von ihm im „Buch der Erziehung" (1854) weiter ausgeführt. In ihm hat er die Gesetze der Erziehung und des Unterrichts auf die Naturgesetze des menschlichen Organismus, des Leibes und Geistes, gegründet und auf seiten des Menschenlebens angewandt; näher ausgeführt hat er dieselben im einzelnen in den „Briefen an eine Mutter über die Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder" (1856) und in der „Gymnasial-Pädagogik" (1857). Das Streben, der Pädagogik einen festen Boden als Wissenschaft zu geben, führte ihn zum Studium der Geschichte derselben, als dessen Frucht die „Geschichte der Pädagogik" erschien (1860—1862). „Wer", so sagt er, „erkannt hat, daß nur die Wissenschaft ein klares Bewußtsein über das Leben und seine Erscheinungen gibt und die Wissenschaft die Basis für den Künstler in der Pädagogik ist; wer ferner dann weiß, daß die Gegenwart das Resultat der Vergangenheit ist, daß also nur Der die Gegenwart wahrhaft kennt, der ihre Voraussetzung, ihre Basis erforscht hat: der wird auch verstehen, daß nur Der einen wirklichen Einblick in die Aufgaben der Erziehung der Gegenwart hat, und daß nur Der allein den Schlüssel zur Lösung dieser Aufgaben besitzt, der den bisherigen Gang der Geschichte der Erziehung durchforscht und ihre warnende, belehrende und erleuchtende Stimme gehört hat."

Der Mensch ist ein individueller Organismus, eine Welt im kleinen (Mikrokosmos), ein Zentralpunkt von im Universum waltenden Kräften und Gesetzen in enger Verbindung mit dem All; wer das Wesen des Menschen verstehen will, der muß daher die Natur, ihren Bau und ihr Leben verstehen lernen. Der Mensch lebt in Gott und mit Gott; er ist ein Gedanke, eine Tat, eine Idee Gottes. Materie und Kraft, Geist und Leib sind nur ein Einiges und Individuelles; das Leben ist ein stetes Werden, eine ununterbrochene Bewegung, die gesamte Natur und jedes Einzellebendige ein einig ewig Entstehendes und Vergehendes. Tätigkeit ist das Grundgesetz aller Vervollkommnung; tätig ist und wird aber der Organismus und das Organ nur, wenn ein Reiz die Reizfähigkeit erregt und zwar ein Reiz, der im angemessenen Verhältnis zur Energie der Organe steht, die er reizen soll. Da Leib und Geist innig zusammengehören, beide die Einheit „Mensch" darstellen, so muß die Erziehung beiden

die gleiche Sorgfalt widmen; sie muß den Menschen zur Gottähnlichkeit hin entwickeln. Alles, was lebt ist Organismus; was Organismus ist, entwickelt sich, d. h. es setzt sich aus der Unbestimmtheit in Bestimmtheit, aus der Einheit in Vielheit um. Entwicklung fordert Allmählichkeit; sie geht in der Zeit vor sich. Der die Entwicklung anregende Reiz muß in angemessenem Verhältnis zur Energie der Organe stehen, welche er reizen (anregen) soll; nur wenn sich Reiz und Reizfähigkeit entsprechen, geht die Entwicklung naturgemäß vor sich. Die Reize sind nur Anstoß zur Entwicklung und Erneuerung des Geistes von innen heraus; das Leben des Geistes ist durch Reiz veranlaßtes Entfalten des im Keim Enthaltenen. Die Erziehung im Sinne der Entwicklung hat daher die Aufgabe, so viel Reiz an ein Organ zu bringen, als es jedesmal Kraft hat, um die Einwirkung zu verarbeiten; da auch geistig nur das Verwandte reizt und nährt, so muß der Erzieher das Verwandte aus der Natur an Leib und Geist des Kindes als Reiz und Nahrung heranbringen. Die Sinnesorgane sind die Mittler, ohne welche die Außenwelt nicht vom Geiste aufgenommen werden kann; ihre Organe werden, wie alles Lebendige, durch Tätigkeit entwickelt; Tätigkeit aber findet bei ihnen nur statt, wenn ein Reiz, den sie in sich verarbeiten können, an sie herantritt. Diese Reize müssen mit der Empfänglichkeit der Sinne an Qualität und Quantität harmonieren; sie dürfen nicht in Kontrasten und nicht in zu starken und scharfen Maßen, noch ununterbrochen an sie herangebracht werden. Das Organ des eigentlichen Geisteslebens ist das Gehirn; mit dem Vorder-, Mittel- und Hinterhirn gliedert sich das Geistesleben in Denk-, Gefühls- und Triebleben. Die zur Geistestätigkeit nötige Hirntätigkeit darf nicht mehr organischen Stoff verzehren, als der ganze Organismus dem Hirn zu ersetzen vermag; wird das Hirn nicht geübt, so verkümmert das Denk-, Gefühls- und Triebleben. Übermäßige Tätigkeit schwächt, Tätigkeit nach einseitiger Richtung verengt die geistige Energie; es muß daher Maß und Abwechslung bei der geistigen Tätigkeit obwalten.

Wie das Leben und Wesen und darum das Endziel aller Natur und Kreatur Gott ist, so besteht auch der Mensch nur in Gott, durch Gott, mit Gott; der Zweck und das Ziel des Menschen ist daher Verähnlichung mit Gott und Zweck und Ziel der Erziehung demnach das Auswachsenlassen der Geisteskräfte des Menschen in harmonischer Vereinigung nach den Ideen der Wahrheit, Freiheit und Liebe. Erziehung ist die absichtliche Heranbildung des sich entwickelnden Menschen durch den entwickelten vermittelst der Selbsttätigkeit zur bewußten Selbständigkeit im Dienste der Gottebenbildlichkeit, und zwar in jedem Individuum nach dessen Individualität und in jeder Nation nach dem Standort und der Richtung, wo sie sich in der jedesmaligen Zeit befindet. Da jeder Mensch ein ganz besonderer Mensch ist, so soll die Erziehung den allgemeinen Erziehungsbegriff und die allgemeinen Erziehungsgesetze auf das bestimmte Individuum anwenden; wer dem Menschen seine Eigentümlichkeit nimmt, der nimmt ihm sein eigenstes Eigentum. Dabei kommen Leib und Geist in

Betracht, weil sie in innigem Zusammenhange stehen; dabei muß der Geist wie der Leib als Organismus betrachtet werden. Die einzelnen Seiten des geistigen Organismus hängen innig zusammen; deshalb müssen sie alle berücksichtigt werden; nur dadurch entsteht Harmonie, indem sie sich einander beschränken. Nur Tätigkeit macht die Geistesvermögen lebendig; wiederholte Tätigkeit ist Übung. Bei jeder Übung muß von geringerer zu größerer Tätigkeit übergegangen werden; Tätigkeit muß mit Ruhe abwechseln. Verwandte Vermögen stärken, entgegengesetzte schwächen einander; Vergesellschaftung des Verwandten stärkt die Kraft um so mehr, je mehr Verwandtes sich zu einem Zweck vergesellschaftet. Auf den Verwandtschafts- und Reizgesetzen beruht die Möglichkeit der Erziehung. Diese soll die Individualität achten; sie soll aber über der Individualität die Gottheit und Menschheit nicht vergessen. Die Erziehung beginnt schon neun Monate vor der Geburt; neun Monate nach der Geburt gehört das Kind noch ganz der Mutter an, welche demnach in dieser Zeit auch ganz die Erziehung in Händen hat. In den ersten sieben Lebensjahren steht die leibliche Erziehung im Vordergrunde; die Geistesarbeit soll hier noch ein Spiel sein. Die Natur ist die wahre Ernährerin des Geistes im ersten Kindesalter; darum lerne das Kind Naturgegenstände nach Gestalt, Größe, Farbe, Art usw. betrachten. Es lerne das Beobachten und bilde aus den Beobachtungen Vorstellungen, diese Vorstellungen lerne es in Worten ausdrücken, untereinander vergleichen und ihre nächsten Ursachen verfolgen. Als weitere Nahrungsmittel sind in dieser Zeit neben Spiel und Naturbeobachtungen, Erzählungen und Gesang zu betrachten; an der Natur und den Elternverhältnissen steigt das Kind vom Endlichen zum Unendlichen empor; aber nur diejenigen religiösen Verhältnisse können im Kindesgeiste aufwachsen, die der jedesmaligen Entwicklungsstufe seiner Denk- und Gefühlsvermögen entsprechen. Der Erzieher darf aber nicht von allen Naturen, ohne ihnen Gewalt anzutun, in demselben Zeitraum auf dieselbe Kraftentwicklung hoffen und dieselben Resultate fordern; nicht alle Zöglinge entsprechen geistig genau der Stufe, der sie dem Lebensalter nach angehören sollten. Im zweiten Kindesalter (7.—14. Lebensjahr) ist die Rezeptivität noch vorherrschend, aber durch Arbeit sucht das Kind der in sich aufgenommenen Außenwelt das Gepräge des eigenen Selbst zu geben. Die Anschauung ist hier noch ein wesentliches Moment und Element der Geistesentwicklung, um von ihr aus Vorstellungen zu entwickeln; daneben tritt aber die Aneignung des im Laufe der Geschichte von der Menschheit eroberten Wissens mittels der Sprache. Alle diese Vorstellungen sind anzueignen und in Begriffen, Urteilen und Schlüssen zur Bestimmtheit zu erheben; das ist das eigentliche Feld für die Erziehung im zweiten Kindheitsalter. Mit dieser Stufe ist die allen Zöglingen gemeinsame Bildung abgeschlossen; das Wissen ist soweit ausgebildet, daß es die Welt zu ergreifen und die menschlichen Verhältnisse zu begreifen vermag. Die Nahrungsmittel für das Gefühlsleben sind in dieser Zeit die Religion, die Moral und die Kunst, für die Denkwelt die Natur-

wissenschaft und Mathematik, die Geschichte und die Sprachen; beide Gruppen von Nahrungsmitteln, die des Gefühls- und Denklebens, geben auch dem Wollen und Tun Nahrung, indem sie den Geist reizen, die Gefühle und Gedanken zu realisieren. Der Religionslehrer muß dem Zögling einen freien Blick bewahren, der nicht da schon Ketzerei riecht, wo er Abweichungen von seinen religiösen Ansichten findet, der vielmehr von seinem eigenen tiefsten Grunde aus das Wahre sucht und wählt und die andern auf ihrem Wege, wo sie das Höchste und Ewige zu erringen suchen, gewähren läßt, weil er das Endziel erschaut, in dem alle Wege zusammenlaufen; er muß durch sein Leben in Verbindung mit der ganzen Umgebung zur Erregung der religiösen Gefühle bei dem Zöglinge wirken.

Obwohl die anthropologischen Grundlagen von Schmidts Pädagogik heute in den Einzelheiten nicht mehr vor der Kritik standhalten, so hat er doch durch die Betonung der physiologischen Momente der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft neue Wege gebahnt; leider gerieten seine Schriften bald in Vergessenheit. Durch die Betonung des physiologischen Moments erhielt auch seine Pädagogik eine eigentümliche Gestaltung; die physische Erziehung und die mit ihr zusammenhängende Sinnesbildung werden infolgedessen stärker betont. Der Entwicklungsgedanke tritt sowohl in der anthropologischen Grundlage wie in den pädagogischen Anschauungen klar hervor; allerdings kann sich Schmidt besonders hier von den Fesseln der Hegelschen Philosophie nicht befreien. Das letztere erschwert neben der Phrenologie das Studium seiner Schriften; das mag auch dazu beigetragen haben, daß sie bald in Vergessenheit geraten sind. Die physiologische Basis und das Moment der Entwicklung sind das Charakteristische der neuen Psychologie; sie müssen auch die Pädagogik in neue Bahnen leiten. Die in dieser Hinsicht von Schmidt gegebenen Anregungen sind nicht verloren gegangen; sie waren aber leider in ihrer Form nicht geeignet, sofort bemerkbare Wirkungen zu erzielen.

11. Fr. A. W. Diesterweg (1790—1866) studierte Mathematik, Philosophie und Geschichte; nach Vollendung der Studienzeit wurde er Haus- und Privatlehrer in Mannheim und versuchte sich hier in der Anwendung der Pestalozzischen Methode im Mathematikunterricht, allerdings ohne Erfolg, weil es ihm, wie er sagt, nicht gelang, „von der abstrakten Höhe der akademischen Doktrinen zu den elementaren Lehrmitteln der Formen- und Zahlenlehre herabzusteigen und sie geschickt zu handhaben". Von dem „Meister vom Rhein", dem aus der Rochowschen Schule hervorgegangenen Lehrer Wilberg in Elberfeld, wurde er für die Jugenderziehung begeistert und nahm infolgedessen eine Lehrerstelle an der Sekundarschule in Worms an; als Lehrer an der 1804 errichteten Musterschule in Frankfurt a. M. lernte er Gruner kennen; dieser, ein unmittelbarer Schüler Pestalozzis, hatte sich durch seine „Briefe aus Burgdorf" einen guten Namen erworben und suchte zwischen den Philanthropen und Pestalozzianern, deren Einseitigkeiten er nicht billigte, zu vermitteln. Ein reges Leben herrschte damals auf dem Gebiete des Schulwesens; „mein

Lehrerleben", sagt Diesterweg, „fiel in die Zeit, in der in pädagogischer Hinsicht die Aufgabe zu lösen war, sämtliche Unterrichtsgegenstände in Bildungsmittel zu verwandeln, die Lehrer zu befähigen, durch Unterricht zu bilden, durch all ihr Tun erziehend zu wirken, die Lehrobjekte methodisch nach den Grundsätzen naturgemäßer Entwicklung zu bearbeiten." Der Mechanismus der Lateinschule in Elberfeld, an der Diesterweg von 1818 als zweiter Rektor wirkte, konnte ihn nicht befriedigen; dafür entschädigte ihn aber der Verkehr mit Wilberg, bei dem er besonders den anschaulichen, entwickelnden und erziehenden Unterricht kennen lernte. Wilberg hatte in Reckahn praktisch gelernt, wie der Lehrer Anschauungen zu gewinnen, diese zu zergliedern und daraus Begriffe zu entwickeln hat; er hatte sich, um mit Diesterweg zu reden, „die Eigentümlichkeiten der Rochowschen Schule: Dringen auf klare, anschauliche Erkenntnis, Entwicklung der Verstandestätigkeit und Halten auf direkt praktische Fertigkeiten" angeeignet. Unter dem Einfluß dieses Mannes verband sich allmählich das vielseitige wissenschaftliche Streben Diesterwegs mit dem pädagogischen; er beschränkte die vielseitige Richtung seines Strebens und gewann damit „Klarheit und Entschiedenheit des Lebenszwecks". Als Seminardirektor in Mörs trat Diesterweg in den Dienst der Volksschule; es gelang ihm, die junge Anstalt trotz der schwierigen Verhältnisse bald zur Blüte zu bringen, so daß das von ihm entworfene Reglement für das Seminar in Mörs bald zum Musterreglement für die preußischen Seminare wurde und bis zur Reaktionszeit blieb. In seinen pädagogischen Anschauungen stand Diesterweg hier noch den Philanthropen näher als Pestalozzi; besonders war ihm der Formalismus der Afterpestalozzianer, wie er sich im Anschluß an Niederer und Schmid ausgebildet, zuwider. Er mußte erst Pestalozzi aus seinen Schriften näher kennen lernen, um zu sehen, daß das, was er bekämpft hatte, nur die Schale und nicht der Kern war und „daß man die Grundsätze der modernen Schulerziehung und des bildenden Unterrichts und ihrer Entstehungsweise aus diesen Schriften selbst, als aus den Quellen selbst, kennen zu lernen und zu schöpfen hat". Er suchte nun das Wertvolle aus der philanthropischen und Pestalozzischen Pädagogik zu einem einheitlichen Ganzen zu verschmelzen; Kraftentwicklung, Herausbildung der natürlichen geistigen Kraft des Zöglings, wurde der Hauptzweck seines Unterrichts. Die Bestrebungen der Philanthropen brachte er mit dem abgeklärten Humanismus, von dem auch Pestalozzi erfüllt war, in Verbindung; er brachte damit in die Pädagogik zugleich eine nationale und soziale Richtung („Lebensfragen der Zivilisation"). Im Jahre 1832 wurde Diesterweg zum Seminardirektor in Berlin ernannt; auch hier hatte er, wie in Mörs, unter schwierigen Verhältnissen das Seminar einzurichten und zu organisieren. Im Unterricht wollte er seinen Schülern die Wahrheit nicht geben, sondern sie nur zur Auffindung derselben anleiten; in dieser Hinsicht hatte er ein Vorbild an Schleiermacher, der nicht „Vorlesungen hielt", sondern mit den Zuhörern alles Einzelne untersuchte, den Zusammenhang mit allem übrigen mit

ihnen aufsuchte und am Schlusse das Ergebnis systematisch zusammenfaßte. „Entwicklung zur Selbsttätigkeit im Dienst des Wahren und Guten oder zur Hervorbringung des Wahren und Guten im öffentlichen Leben in der Gemeinschaft der Menschen" stellt daher Diesterweg in seiner Antrittsrede als obersten Erziehungsgrundsatz und als höchsten Beruf des Seminars hin; „denn es erfüllt nur dann seine Aufgabe, wenn es seine Zöglinge wahrhaft menschlich bildet, d. h. überall zum wirklichen Selbstdenken leitet, sie mit lebendiger Liebe zum Guten und Schönen erfüllt, ihren kräftigen Willen zur Erstrebung des Guten hinlenkt und sie zu bildenden Lehrern in diesem Sinne des Wortes erzieht". Diesterweg faßt somit die Erziehung allseitig auf und fordert einen bildenden Unterricht mit praktischer Tendenz; von diesem Standpunkte aus bekämpfte er den Mechanismus der Pestalozzischen Schule, der durch den falsch aufgefaßten Grundsatz der Lückenlosigkeit hervorgerufen worden war. Diesterwegs ganze Tätigkeit in Beruf, Wort und Schrift war jetzt der Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, der Organisation des Schulwesens und der Hebung des Lehrerstandes gewidmet; seine Wirksamkeit ging weit über die Grenzen des Seminars und Seminarorts hinaus, er wurde durch Wort und Geist ein Lehrer der deutschen Lehrer. Er machte Schulreisen, besuchte Lehrerkonferenzen, hielt Vorträge und Lehrkurse, rief Lehrervereine ins Leben, suchte durch Errichtung von Witwen- und Waisenstiftungen für die Nachkommen der Lehrer zu sorgen und gab seit 1820 eine Reihe von pädagogischen Schriften heraus.

Als Lehrer in Elberfeld verfaßte Diesterweg seine Erstlingsschrift: „Über Erziehung im allgemeinen und Schulerziehung im besonderen" (1820); er eifert darin gegen das mechanische Lernen in der Schule, welches nur im Mitteilen gesammelter Kenntnisse besteht, und fordert den „erziehenden Unterricht, welcher die Gesamtanlagen des Zöglings an dem Unterrichtsstoff entwickelt, die Seelenvermögen zu Kräften steigert, das Wissen selbst erzeugt und zum Können vordringt." Die Erfahrung, welche Diesterweg in seiner amtlichen Stellung machte, daß es den Lehrern jener Zeit neben den nötigen Kenntnissen hauptsächlich an dem Geschicke mangelte, den Stoff nach pädagogischen Gesichtspunkten auszuwählen und anzuordnen, veranlaßte ihn, eine Reihe von Lehr- und Handbüchern abzufassen, welche hierzu Anweisungen geben sollten; es waren die Gebiete der Raum- und Zahlenlehre, des Lese- und Sprachunterrichts, des Anschauungsunterrichts und der Himmelskunde, welche Diesterweg in dieser Weise bearbeitete. Diesterwegs Bestreben, den Lehrerstand geistig zu heben, ihn zur Fortbildung anzuregen und ihm dazu den Weg zu zeigen, das Bedürfnis, seine Ansichten über pädagogische Gegenstände anderen mitzuteilen und mit ihnen zu diskutieren, sich mit einem weiteren Kreis von Schulmännern in geistigen Verkehr zu setzen und durch all das die so miteinander Verkehrenden sowohl als die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst zu fördern, brachte ihn auf den Gedanken, 1827 unter dem Titel: „Rheinische Blätter für Erziehung und

Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens", eine pädagogische Zeitschrift herauszugeben. In diesem Blatte brachte Diesterweg seine Ansichten über pädagogische Fragen, wie sich dieselben durch die Erfahrung oder bei der Lektüre bildeten, zum Ausdrück; sie bezogen sich auf die die Lehrerwelt bewegenden Zeitfragen. Er trat energisch ein für die Hebung des Volksschulwesens, des Volksschulunterrichts und des Volksschullehrerstandes ein; er fordert eine gründliche Bildung für den Lehrerstand, eine achtungswürdige Stellung für denselben und daher Befreiung vom niederen Kirchendienst, einen auskömmlichen Gehalt und Befreiung von der geistlichen Beaufsichtigung, an deren Stelle die fachmännische Schulleitung treten sollte. Man darf in den Rheinischen Blättern keine auf eingehenden philosophischen, psychologischen oder historischen Studien beruhenden Abhandlungen suchen; Diesterwegs Erörterungen sind mehr der Ausdruck der ihn beherrschenden Gedanken und Gefühle, ergänzt durch Zitate aus den ihm bekannten Schriften. Diesterweg wollte weniger belehren, er wollte mehr zur Belehrung durch die Lektüre geeigneter Schriften anregen; selbständig sollten die Lehrer die Wahrheit suchen und finden. Was Diesterweg und seine Mitarbeiter in diesen Blättern zerstreut, je nach äußerer oder innerer Veranlassung boten, das faßte er in mehr systematischer Ordnung zusammen in dem „Wegweiser zur Bildung für Lehrer", der 1835 erschien. In den „Rheinischen Blättern" sowohl als im „Wegweiser" wollte Diesterweg die Ziele der Lehrerbestrebungen aufstellen, die allgemein wichtigen pädagogischen Grundsätze feststellen, dieselben durch Ausarbeitung von Lehrgängen auf die einzelnen Unterrichtsfächer anwenden und auf die bedeutendsten Schriften für die Bildung und Fortbildung der Lehrer hinweisen. Er wollte im „Wegweiser" vor allen Dingen im Verein mit anderen Schulmännern alles das zusammenfassen, was sich auf dem Gebiet der Pädagogik durch die Erfahrung und kritische Prüfung bewährt hatte; er wollte namentlich die grundlegenden Lehren der Pestalozzischen Pädagogik durch scharfe, begriffliche Bestimmungen aus der ihr durch Pestalozzis Darstellungsweise anhaftenden Unklarheit herausarbeiten und den Afterpestalozzianismus bekämpfen, welcher Pestalozzi nur äußerlich, nicht im Kern aufgefaßt hatte und daher in unwesentlichen, nebensächlichen Dingen und Formen die Pestalozzische Methode zu haben glaubte. Um die Bildung und Fortbildung der Lehrer zu fördern, hielt Diesterweg für notwendig: „1. Aufstellung des Endziels der Lehrerbestrebungen; Nachweisung allgemein richtiger didaktischer und methodischer Grundsätze; 2. Anwendung derselben auf die einzelnen Unterrichtsfächer des Volksschulunterrichts; 3. Hinweisung auf die bedeutendsten Schriften, durch welche der Lehrer sich die erforderliche allgemeine und besondere Bildung erwerben und welchen er als Führer bei der Praxis des Unterrichts sich anvertrauen könne." Den allgemeinen Teil schrieb Diesterweg selber; er umfaßt die allgemeinen Grundsätze der Pädagogik, wie sie sich aus der Natur und Aufgabe des Menschenlebens ergeben, gibt aber kein System; er stellt, wie er selbst sagt, „kein Ge-

bäude auf, im Fundament gefestigt und nach einem geregelten Plan konstruiert", er liefert nur „Bausteine, Bruchstücke, erst in der Zukunft von Gereifteren zu behauen und ineinander zu fügen". Ja Diesterweg rät sogar den „meisten Lesern", den psychologischen Teil zu überschlagen, weil „das Verständnis desselben nicht die Auffassung des Folgenden bedingt"; dadurch ermangeln seine Vorschriften der psychologischen Begründung und erscheinen mehr als Rezepte. Im besonderen Teil werden die Methodik und Literatur der einzelnen Lehrgegenstände behandelt; Diesterweg bearbeitete hier den Anschauungs-, Lese- und Sprachunterricht, die Naturlehre und mathematische Geographie, die Zahlen-, Formen- und Raumlehre und ließ den Religionsunterricht und Geographieunterricht von Bormann, den Geschichtsunterricht von Prange, die Naturgeschichte von Lüben, Singen und Zeichnen von Hentschel, den Schreibunterricht von Mädler und den fremdsprachlichen Unterricht von Mager bearbeiten. Das Buch wurde viermal von Diesterweg aufgelegt, zum letztenmal im Jahre 1850; durch dasselbe hat Diesterweg einen großen Einfluß auf die Gestaltung der deutschen Pädagogik ausgeübt.

Diesterwegs ganze Tätigkeit in Wort und Schrift, sein Bestreben, die Schäden überall aufzudecken, das Bestehende in jeder Hinsicht mit kritischem Auge zu betrachten, unablässig die Weiterentwicklung des Schul- und Unterrichtswesens zu fördern, Schule und Lehrer von einseitiger und geistlicher Bevormundung frei zu machen, einen tüchtig wissenschaftlich und praktisch gebildeten, auskömmlich besoldeten Lehrerstand zu schaffen, mußten ihn mit den Schulbehörden und mit Schulmännern, welche andere Ansichten vertraten, in Widerspruch setzen und so literarische Kämpfe und Auseinandersetzungen herbeiführen. Die literarischen Kämpfe waren mancherlei Art; hauptsächlich aber waren es drei Gegenstände, um welche der schärfste Kampf entbrannte. Der erste Streitpunkt betraf die wechselseitige Schuleinrichtung, welche namentlich von dem Schulrate Zerrenner empfohlen wurde; Diesterweg hatte sie aus eigener Anschauung kennen gelernt und bekämpfte sie, weil sie nach seiner Ansicht den geistlosen Mechanismus befördere und den Zwecken des erziehenden Unterrichts geradezu entgegen sei. Die Zukunft gab Diesterweg recht; denn noch während Zerrenners Wirksamkeit wurde die von ihm in Magdeburg eingeführte wechselseitige Schuleinrichtung wegen Mangel an genügendem Erfolg aufgehoben. Der zweite Streitpunkt betraf „das Verderben auf den deutschen Universitäten", welches Diesterweg in den „Lebensfragen der Zivilisation" (1836—1838) besprochen hatte. In diesen Abhandlungen beschäftigt sich Diesterweg mit der Lösung der sozialen Frage als Bildungsfrage; er sieht in der Erziehung der Jugend durch Familie und Schule das Radikalmittel, das langsam, aber sicher wirkt. Von diesem Gesichtspunkte aus fordert er, daß die Kinder- und Frauenarbeit zu beschränken und die unteren Klassen wirtschaftlich und sittlich zu heben seien; denn es ist nach seiner Ansicht eine der ersten Forderungen der Humanität, daß alle miteinander verbundenen Menschen in die Lage

versetzt werden, ein menschenwürdiges Leben zu führen. Diesterweg mußte bei der Erörterung dieser Frage die bestehenden Einrichtungen, die vom Bureaukratismus immer für die besten und allein berechtigten gehalten werden, einer scharfen Kritik unterziehen, wodurch ihm von allen Seiten Gegner erwuchsen; man glaubte die in den unteren und mittleren Klassen sich bemerklich machende Unzufriedenheit mit Gewalt unterdrücken zu können und sah in jedem, der andere Wege einschlagen und namentlich wie Diesterweg das Volk aufklären und zum selbständigen Denken erziehen wollte, einen Demagogen. Am schärfsten wurde Diesterweg und die von ihm vertretene, ja die ganze Pestalozzische Pädagogik, von dem Helleniſten Thiersch in München angegriffen, welcher die Pestalozzische und Diesterwegische Pädagogik als Ursache der sozialen Zeitkrankheiten bezeichnete und namentlich die höheren Bürgerschulen, welche statt Latein den Unterricht in der Muttersprache und den Realien betonten, bekämpfte. Die meisten Gegner zog ihm der dritte Streitpunkt zu; er betraf „die Befreiung der Schule und ihrer Lehrer von der Aufsicht der Geistlichen und die damit zusammenhängende Reform des Religionsunterrichts". Diesterweg fordert in Übereinstimmung mit seinen pädagogischen Anschauungen eine fachmännische Schulleitung und Schulaufsicht, zu welchen nach seiner Ansicht die Geistlichen nach ihrer Vor- und Ausbildung nicht befähigt seien, welche daher durch wissenschaftlich und praktisch gebildete Schulmänner ausgeübt werden müssen; er forderte einen biblisch-christlichen, konfessionslosen Religionsunterricht für die Schule und überwies den kirchlich-dogmatischen, konfessionellen Religionsunterricht der Kirche. Bei der Erörterung dieser Gegenstände konnte es Diesterweg nicht vermeiden, seine eigene Stellung zur Kirche und zur Religion darzulegen; er huldigte in dieser Hinsicht einer freieren, auf der Kantschen Philosophie und Schleiermacherschen Theologie beruhenden Auffassung und trat damit in Gegensatz zum Mystizismus, der sich nach den Befreiungskriegen im Gegensatz zum Rationalismus entwickelt hatte. Dieser befürchtete von jeder verstandesmäßigen Erfassung religiöser Fragen Gefahr für die Religion; Diesterweg dagegen bemerkte an ihm „nur Verderbliches, nur eine unklare, vernunftwidrige, schwärmerische Seelenstimmung, welche in dem Wahn lebt, sich unmittelbar mit dem höheren Wesen verbinden und des Gebrauchs der Vernunft entbehren zu können". Er mußte ihn aber auch bekämpfen, als er, wie Diesterweg bei seinen Schulreisen bemerkt hatte, schon in den Seminarien Eingang gefunden hatte und so auch die Schule bedrohte. Die Religion ist ihm das Höchste und Erhabenste im Menschenleben; er findet ihre Grundlagen im Gemüt und fordert, daß die im Gemüt wurzelnden Wahrheiten mit klarem Bewußtsein aufgefaßt, in die Überzeugung hineingetragen und im Charakter, im Denken, Wollen und Handeln, zum Ausdruck gebracht werden. Das Christentum ist ihm das Vollendetste und Erhabenste, was in bezug auf religiös-sittliche Weltanschauung erdacht und aufgestellt worden ist, es trägt den Keim in sich, allgemeine Menschenreligion zu werden; aber es ist ihm nicht identisch mit der Kirchenlehre, welche ihm nur eine unter

dem Einfluß der zeitigen Weltanschauung und aus subjektiver Auffassung hervorgegangene Form des Christentums ist. Er fordert deshalb, daß die Kirchenlehre mit ihren Dogmen nicht abgeschlossen und bindend für den Glauben des Einzelnen, sondern entwicklungsfähig sein soll, daß sie sich immer wieder mit der zeitigen Weltanschauung und den Fortschritten der Wissenschaft auseinandersetzen und so den Widerspruch zwischen Wissen und Glauben aufheben müsse. Die Bibel ist ihm ein heiliges und ehrwürdiges Buch, eine bleibende Wahrheitsquelle der Religion; aber sie muß im Lichte ihrer Zeit aufgefaßt und ausgelegt werden, denn als Produkt der Entwicklung des menschlichen Geisteslebens ist sie ihm ein Resultat der zeitigen Weltanschauung und muß in dieser Hinsicht der Kritik unterworfen werden. Religiös-sittliche Bildung ist ihm Fundament und Krone alles Unterrichts; sie muß aber mit der übrigen Bildung des Menschen in voller Harmonie stehen, ein Ergebnis der gesamten Bildung des Menschen, seiner Erziehung und Erfahrung sein. Den Religionsunterricht bezeichnet Diesterweg als den wichtigsten Lehrgegenstand der Volksschule; aber es sei verderblich, die religiös-sittlichen Lehren, wie es bei der gewöhnlichen Behandlung des Katechismus geschehe, bloß gedächtnismäßig aneignen zu lassen, unmündigen Kindern abstrakte Glaubenssätze, die sie nicht verstehen und begreifen, welche keine religiös-sittlichen Gefühle erwecken und pflegen, einzuprägen, weil dadurch die Religion den Kindern schon frühzeitig zur Qual und alle wahrhaft religiös-sittliche Bildung unterdrückt werde. In dem Religionsunterricht müssen daher nach Diesterwegs Forderung hinsichtlich der Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs dieselben Grundsätze zur Geltung gebracht werden, wie im übrigen erziehenden Unterricht; daher suchte er den Religionsunterricht nach dieser Hinsicht umzugestalten und kommt dabei zu einem auf die biblische Geschichte Alten und Neuen Testaments aufgebauten christlichen, aber konfessionslosen Religionsunterricht. Diese Gedanken Diesterwegs über die bezeichneten Gegenstände riefen natürlich die Gegner derselben auf den Kampfplatz und entzündeten einen heftigen und gehässigen Kampf gegen ihn. Diesterwegs auf innerer Überzeugung begründeten religiös-sittlichen Weltanschauung setzte man die Kirchenlehre, seinen Vernunftgründen Glaubensbeweise und seinen pädagogischen Grundsätzen salbungsvolle Redensarten entgegen; statt ihn zu widerlegen, verdächtigte man ihn, verdrehte und entstellte seine Behauptungen. Sein Eintreten für eine Hebung des Lehrerstandes nannte man Beförderung des Schulmeisterdünkels, seine Bestrebungen für fachmännische Schulaufsicht und eine Reform des Religionsunterrichts stellte man als beabsichtigte Entfernung der Religion aus der Schule und Einführung des Materialismus und modernen Heidentums, als Entchristlichung der Schule und Haß gegen das Christentum hin.

Nach dem Jahre 1840, nach dem Tode Friedrich Wilhelms III. und des Ministers Altenstein, zog ein anderer Geist ins preußische Unterrichtsministerium ein, der Geist der strengsten Orthodoxie, dem

jede freie Geistesbildung, besonders aber eine gründliche Volksbildung verhaßt war. Ein besonderes Augenmerk wandte man den neuen, von Diesterwegschem Geist infizierten Seminarien zu, welche, wie man sagte, Schulmeister-Universitäten sein, ihre Zöglinge das Denken und Prüfen lehren wollten und so eine Überbildung der Lehrer erzeugen mußten, welche dieselben der Sphäre des Dorfschullehrerlebens entrücken, der Kirche entfremden und zu größeren Gehaltsansprüchen hinführen würden. Mit Hochdruck arbeitete man diesen gefährlichen Bestrebungen der neueren Pädagogik, deren Hauptvertreter Diesterweg war, entgegen; man erstrebte die Wiederherstellung des Autoritätsglaubens und der alten Kirchenschule und die Zurückschraubung der Lehrerbildung auf das Niveau, auf welchem eine bescheidene, von religiöser Berufsanschauung getragene und zugleich praktische Bildung erzeugt würde, wodurch der zukünftige Lehrer nicht mit seiner bescheidenen Lebenslage und Stellung unzufrieden werde. Der Minister Eichhorn lieh den Verdächtigungen und Anklagen der Feinde Diesterwegs ein williges Ohr; nun begann die systematische Reihenfolge von Mahnungen, Eröffnungen, Vernehmungen, ernstlichen Tadeln und Bedeutungen, welche endlich zu Diesterwegs Entfernung aus dem Amte führte. Zunächst wurde er seines Amtes entbunden und endlich, nachdem das Jahr 1848 die Hoffnung der deutschen Lehrer nicht erfüllt hatte, in den Ruhestand versetzt. Nun führte Diesterweg den Kampf besonders gegen die preußischen Regulative von 1854, welche die alte Kirchenschule wieder voll und ganz herstellten; 1855 erschien seine erste Schrift: „Die drei preußischen Regulative", welcher bald noch zwei andere folgten. Auch in den „Rheinischen Blättern" und dem „Jahrbuch" (1851—1866), sowie ganz besonders im preußischen Abgeordnetenhaus, bekämpfte er die Regulative und die auf ihnen basierenden, nach ihnen bearbeiteten und wie Pilze aus der Erde schießenden Schulkunden, Anleitungen, Leitfäden u. dgl. und machte ihnen und jeder reaktionären Strömung gegenüber die Forderungen der fortschreitenden Kultur und Pädagogik geltend; unermüdlich war er im Kampfe gegen die Hindernisse der freien Entwicklung als da sind: „Macht des Herkommens, Einbannung des Geistes in Glaubensformen und Bekenntnisse übernatürlichen Inhaltes, Dressur für althergebrachte Institutionen, einseitige und verkümmerte Bildung!" Bischof Ketteler zieh ihn dafür in seinem Hirtenbrief vom 4. Februar 1858 einer „tieffeindseligen Gesinnung gegen das Christentum und die Kirche" und bezeichnete seine Ansichten über den Religionsunterricht als „ein wahrhaft tückisches System der Verführung der Kinder zum Unglauben und des schändlichen Betruges der Eltern".

Diesterweg wollte kein neues Gebäude der Pädagogik aufrichten, er wollte nur das von Comenius, den Philanthropen, Pestalozzi u. a. errichtete sicher begründen und weiter ausbauen; dabei hat er sich aber nicht an dem genügen lassen, was er ererbt hatte, sondern hat aus dem Eigenen hinzugetan, hat das Ergebnis seiner Erfahrung und seines Nachdenkens hinzugefügt. Er kann sich nicht dazu entschließen, sich an ein

bestimmtes philosophisches, psychologisches oder pädagogisches System anzuschließen oder selbst ein solches zu schaffen, weil er die Stabilität des pädagogischen Denkens und die Prinzipienreiterei damit zu unterstützen fürchtet. In seinen pädagogischen Anschauungen wurde er zuerst von den Philanthropen beeinflußt; schon in der Mannheimer Zeit hatte er von Wilberg einen unauslöschlichen Eindruck empfangen. In Frankfurt kam er dann in die Pestalozzische Atmosphäre (Gruner); aber er behält dabei sich frei von jedem Janertum und sucht eine Vermittlung zwischen beiden Richtungen herbeizuführen. Besonders wandte er sich scharf gegen das „Spintilisieren und Difteln gewisser Pestalozzianer", gegen den „Schmidschen Afterpestalozzianismus", gegen den Formalismus und Mechanismus der Lehrweise; er erblickte vielmehr den Kern der Pestalozzischen Pädagogik in der „auf Anschauung gegründeten, die Selbsttätigkeit überall anregenden, die freie Selbstbestimmung als höchstes Ziel der Erziehung und Bildung erachtenden Methode". Besonders seit dem Pestalozzijahr (1846) hatte er sich eingehender mit Pestalozzi beschäftigt und ein tieferes Verständnis seiner Pädagogik gewonnen; den einseitigen Aufstellungen der Pestalozzianer gegenüber stellte er Pestalozzis hohe und erhabene Ideen ins klare Licht und leitete daraus die höchsten Ziele der Menschenbildung ab. Daneben übte Rousseau auf Diesterwegs geistige Entwicklung einen großen Einfluß aus; hauptsächlich war es Rousseaus Betonen der selbsttätigen Erarbeitung der Wahrheiten, auch der religiösen, was Diesterweg hochschätzte. Besonders zog ihn Beneke an, von dessen Erziehungs- und Unterrichtslehre er sagt: „Wer die psychologischen Prozesse, die in der Kinderseele vorgehen, begreifen und danach sein Verfahren als Erzieher und Lehrer einrichten will, studiere dieses Werk. Beneke geht überall von der Erfahrung aus und führt zur Erfahrung zurück. Er ist der psychologische Philosoph, darum der wahre, wenigstens der Philosoph der Pädagogen." Im allgemeinen aber hat Diesterweg alles geschätzt und verwertet, was Philosophen und Pädagogen vor seiner Zeit und während derselben durch Erfahrung und Nachdenken gefunden haben; Lessing, Goethe, Schiller, Kant, Fichte, Schleiermacher, Rousseau, die Philanthropen, Pestalozzi, Niemeyer, Schwarz, Graser, Sailer, Denzel, Harnisch, Fröbel u. a. haben ihm Material zu seinen Bausteinen geliefert; selbständig hat er das Material verarbeitet und allen Fragen der Erziehung und des Unterrichts, den grundlegenden und aufbauenden, den organisatorischen und ausführenden, seine Aufmerksamkeit gewidmet.

Diesterweg faßt die Menschennatur als einen lebendigen, keineswegs in der Wurzel verdorbenen Organismus auf, der mit Anlagen ausgestattet ist und den Trieb zu einer bestimmten Entfaltung in sich trägt, zugleich aber einer Anregung von außen bedarf, um sich zu entwickeln; Entwicklung ist Werden, ist Entfalten der nachfolgenden Entwicklungsstufen aus den vorhergehenden nach dem Gesetz der Stetigkeit. Das menschliche Leben ist ein Entwickeln der menschlichen Anlagen; der Mensch wird nur das, wozu er Anlagen hat. Die menschlichen Anlagen, und zwar sowohl

die allgemeinmenschlichen wie die individuellen, sind aber in ihrer Entwicklung begrenzt; „wenn daher auch vorauszusetzen ist, daß alle Menschen der Zahl nach dieselben Anlagen haben, so herrscht doch in dem Grade, in welchem die Einzelnen die Anlagen besitzen, eine unendliche Verschiedenheit, und manche Anlage ist im Individuum so schwach, daß ihre Größe gleich Null gesetzt werden kann". Die Anlagen entfalten sich nacheinander und stehen dabei in einer gewissen Wechselwirkung; es ist wichtig, daß sie zur rechten Zeit geweckt werden, d. h. Anregung zur Entfaltung erhalten.

Die Erziehungskunst ist Anregungskunst; die Erziehung will die Erregung der Anlagen zu Kräften. Naturgemäßheit ist die oberste Regel aller erziehenden Tätigkeit; sie setzt also die Kenntnis der Menschennatur und ihres Entwicklungsganges voraus. Da die Grundanlage bei allen Menschen dieselbe ist, so gibt es eine allgemeine Menschenbildung; daneben gibt es noch nationale und individuelle Verschiedenheiten, die auch bei der Erziehung und Bildung berücksichtigt werden müssen. Jeder Mensch wird in eine bestimmte Kulturstufe, auf der sein Volk steht, hineingeboren, welche als das Erbteil der Vorfahren, als das Produkt ihrer ganzen erlebten Geschichte, auf ihn nach seiner Natur wirkt und welche von der Erziehung, wenn sie etwas wirken will, berücksichtigt werden muß; „alle fruchtbare Einwirkung auf ein Individuum oder ein Volk muß zeitgemäß sein oder sich nach dem Standpunkt des Einzelnen oder nach der Kulturstufe des Ganzen richten". Darum gilt für die Pädagogik der Grundsatz: „Streben nach der Naturgemäßheit unter Berücksichtigung dessen, was die Kultur und die Zeit erheischen." Entwicklung und Bildung können keinem Menschen gegeben oder mitgeteilt werden, jeder muß sie durch eigene Tätigkeit, durch Selbsttätigkeit erwerben; die Empfänglichkeit (Rezeptivität) ist nur die unterste Potenz der Spontaneität, denn die Seele eignet sich die Eindrücke an. „In dem Wechselverhältnis von äußeren Erregungen und inneren Tätigkeiten" entfaltet sich das innere Leben des Menschen, seine Vorstellungen, Gefühle und Begierden; „darüber erheben sich allmählich die willkürlichen Tätigkeiten bis zur Kraft der Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung hin, womit das formale Ziel der Entwicklung erreicht ist". Denken und Wollen dessen, was durchs Denken als richtig erkannt ist, ist das höchste Glück des Menschen; die Erziehung zum vernünftigen Denken ist darum das höchste Ziel der Pädagogik. Das Prinzip der harmonischen Entwicklung aller Anlagen, welches den Entwicklungsprozeß leiten muß, verlangt vollkommene Entwicklung des Körpers und des Geistes; diese Harmonie ist „nach dem Maße und dem Grundverhältnis der Anlagen des einzelnen Menschen" verschieden und bleibt stets ein unerreichbares Ideal. Da Körper und Geist in innigster Wechselbeziehung zueinander stehen, so muß auch die körperliche Erziehung beachtet werden; sie ist zwar nicht das wichtigste, wohl aber das erste und notwendigste Stück der Erziehung, weil von ihr die Entwicklung des geistigen Lebens abhängt. Das höchste Ziel aller Entwicklung ist: „Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten; man kann auch sagen: Humanität, edle

Menschheit, Tugend." Zu diesem Ziel gelangt der Mensch durch die Entwicklungsstufen der Sinnlichkeit und Gewohnheit; sie schaffen das Material herbei, über welches auf der obersten Stufe die Seele, ihren Zwecken entsprechend, frei verfügt. Wohl hören auch hier die Einwirkungen von außen nicht auf, aber sie werden beherrscht von Lebensgrundsätzen, von sittlichen Ideen, und erfahren nach diesen eine sorgfältige Auslese; denn Freiheit ist nicht Willkür, nicht Handeln ohne Grund, Absicht und Zweck, sondern Freiheit von der Naturnotwendigkeit, von Gebundenheit an sinnliche Antriebe. Zu diesem Ziel soll nun die Erziehung, von welcher die Pädagogik handelt, hinführen. Die Pädagogik ist „die Wissenschaft der Gesetze und Regeln für die bewußte Tätigkeit zur Erziehung des Menschen"; sie muß die drei Grundprinzipien: „Naturgemäßheit, Kulturgemäßheit und Entwicklung" immer im Auge behalten, es darf keine Zeit kommen, wo ein Erziehungssystem stationär wird. „Alles hängt von der Entwicklung des Ganzen ab; wir fassen daher als Staatsbürger wie als Menschen und Pädagogen alle unsere Wünsche in das eine inhaltsschwere große Wort zusammen: Entwicklungsfreiheit."

Aller Unterricht muß von dem Schüler ausgehen, von seiner Individualität; durch sie müssen Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs reguliert werden. „Der Unterricht muß im Dienst der Erziehung stehen; aller Unterricht muß erziehend wirken, die Schule erzieht wesentlich nur durch den Unterricht, und nur der erziehende Unterricht ist wahrhaft Unterricht." Der wahre Unterricht ruft das Interesse des Schülers hervor, dieser gibt sich dem Lehrer und dem Stoff hin, er verarbeitet den letzteren und wird so von der sittlichen Kraft des Unterrichts durchdrungen. „Interesse an der Sache ist Beteiligung an derselben mit dem Gemüt." In dem erziehenden Unterricht geht auch die Disziplin auf; er hat eine disziplinarische Kraft, so daß Erziehen und Unterrichten eins sind, der Unterricht das Haupterziehungsmittel ist. Der Unterricht muß demnach auch natur- und kulturgemäß sein; er muß in formaler Hinsicht die menschlichen Anlagen zu Kräften entwickeln und in materieller Hinsicht das selbsttätige Streben derselben nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten anregen. Der formale Unterrichtszweck steht im Vordergrund, aber der materiale soll dadurch nicht vernachlässigt werden; formale und materiale Bildung sollen in gleichem Verhältnisse wachsen, die eine durch die andere; die beste formale Bildung ist auch die beste materiale. Überall muß anregender, entwickelnder, erziehender, die Tatkraft anregender Unterricht verlangt werden, man kann auch sagen: sittlicher Unterricht; denn die Sittlichkeit im weiteren Sinne des Wortes muß als Hauptzweck des Unterrichts angesehen werden. Der Lehrinhalt muß kulturgemäß sein und sich also nach dem Standpunkt der Wissenschaft richten; es gibt zwei Hauptquellen für denselben, die Erfahrung und die Vernunft. Der Lehrinhalt muß aber auch insofern kulturgemäß sein, als er die Orts- und Zeitverhältnisse berücksichtigt und mit dem praktischen Leben in Beziehung steht. Alle bis heute erarbeiteten Kulturelemente soll

man auf den Zögling wirken lassen; „jeder Mensch soll den Entwicklungsprozeß der Menschheit durchmachen, darum stellt man ihn auf den historischen Boden, entwickelt durch die Geschichte des Menschengeschlechts ihn selbst, durch die Geschichte der Religion sein religiöses Bewußtsein". Wenn von diesem Gesichtspunkte nun auch die Forderung erhoben werden muß, daß der Unterricht den künftigen Stand des Zöglings berücksichtigen soll, so darf er sich doch nicht auf „den künftigen unmittelbaren Gebrauch im engeren Lebenskreise" beschränken; es kommt vielmehr darauf an, dem Schüler nichts zu geben, was nicht für die geistige, sittliche und praktische Bildung von Bedeutung ist. „Der Stoff jedes Lehrgegenstandes muß nach dem Standpunkt und nach den Entwicklungsgesetzen des kindlichen Geistes verteilt werden und zwar so, daß auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt." Sachlich verwandte Gegenstände müssen miteinander verbunden werden; die Gegenstände sollen mehr nach- als nebeneinander betrieben werden. „Wir suchen die Einheit der Übungen nicht in der Einheit der Einförmigkeit des Gegenstandes, sondern in der Einheit des Zwecks und der Behandlungsweise!" Der Unterricht muß auf dem Standpunkt des Schülers beginnen, von da an stetig und gründlich fortgeführt werden; der Schüler darf nicht eher weitergeführt werden, bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Selbsttätigkeit zu ersteigen. Wenn möglich, so soll der Schüler auf jeder Stufe die folgende schon erraten oder bestimmen können; auch soll in dem Neuen der folgenden Stufe das Bisherige wieder vorkommen. Die Erfahrungen des Schülers sind die Basis, von der man beim Unterricht ausgehen, an die man anknüpfen muß; eine kombinatorische Übersicht über den Gegenstand und Angaben über das von den Schülern schon Beobachtete und Erfahrene beginnen daher den Unterricht. Das Unbekannte, das Neue, muß womöglich zur unmittelbaren Anschauung gebracht werden; der Unterricht muß anschaulich sein, von der Anschauung zur Vorstellung und von dieser zum Begriff gehen. „Jede der angestellten Übungen hebt mit dem Totaleindruck eines Gegenstandes an, dann leitet man zur Auffassung aller Einzelheiten oder der besonderen Merkmale, und darauf folgt Zusammenfassung der Einzelheiten zum Ganzen." Nur insofern, als wir das Neue mit dem Alten, das Fremde mit dem, was wir bereits besitzen, auch das Unbekannte mit dem Bekannten in Verbindung bringen, nur insofern wird das Neue, das Fremde, mit dem Geiste aufgefaßt. Nachdem so das Was besprochen, geht man zum Warum über; endlich wird „ein Rückblick auf das Ganze" gegeben und „eine Zusammenfassung desselben in klarem, bestimmtem Ausdruck" herbeigeführt. Sind in dieser Weise die Einzeldinge richtig aufgefaßt, so bringt man das Verwandte unter bestimmte Einheiten und Begriffe; man verfährt dann synthetisch oder systematisch. Zu dem rechten Wissen muß sich das Können gesellen, was teils in der Fertigkeit der Darstellung des Wissens, teils in der Anwendung desselben auf Aufgaben aller Art besteht. Das Aufnehmen bildet die erste, das Erkennen die zweite, das Schaffen und Handeln die dritte Stufe des Lernprozesses.

Mit eigener Kraft, selbsttätig, muß sich der Schüler den Stoff aneignen, selbsttätig muß er ihn verarbeiten; nur Selbstgedachtes oder mit selbsttätigem Nachdenken Erarbeitetes belebt den Geist und geht in Gesinnung und Charakter über. Hiernach sind die Unterrichtsformen zu wählen; die Natur des Lehrgegenstandes entscheidet. Die höchste formale Bildung erzielt der „genetisch-entwickelnde Dialog, das Gespräch, die Wechselrede; sie zwingt zur Selbsttätigkeit und korrigiert und kontrolliert sie beständig". Das positive, historische Wissen muß mitgeteilt werden, man kann es nicht entwickeln, der kurze Vortrag muß aber durch Fragen unterbrochen werden; es ist hier nur dafür zu sorgen, daß alles richtig verstanden, gut behalten, richtig wiedergegeben und angewandt werde. Die rationellen Lehrgegenstände sind zu entwickeln. Der Wert des Unterrichts wird nicht bemessen nach der Masse des Erlernten, sondern nach dem Grade der in dem Zögling entwickelten Selbsttätigkeit. Sie führt allein zur Charakterbildung, der Spitze und dem Kern der wahren Bildung. Denn ein die Selbsttätigkeit pflegender Unterricht hat nicht bloß eine geist-, sondern auch eine willenstärkende Kraft; er ist demnach auch sittlich bildend. Als Programm der Schule der Zukunft bezeichnet Diesterweg: 1. Der Endzweck, das höchste, bleibende Ziel ist: Allgemeine Menschenbildung in nationaler Form und individueller Ausprägung. 2. Die Volksschule sei eine Staatsanstalt, welche den Grund legt zur allgemeinmenschlichen und bürgerlichen Bildung der Jugend aller Stände und Konfessionen; sie sei also Humanitätsschule mit gemeinsamem Religionsunterricht aller Kinder einer Kommune, eine Kommunal- und deutsche Nationalschule. Der Volksschule muß sich die Fortbildungsschule anschließen; in ihr müssen Ethik, Gesetzeskunde, Staatslehre und Gesellschaftswissenschaft eine Stelle finden. 3. Die Schulgemeinde ist in Unterordnung unter die Oberaufsicht des Staates die Schulherrin; die innere Verwaltung und die Ausführung liegt in den Händen von Fachmännern. 4. Gründliche Lehrerbildung und würdige Stellung des Lehrerstandes.

Der Lehrer ist für Diesterweg „die personifizierte Lehrmethode, das Unterrichts- und Erziehungsprinzip selbst"; daher muß er eine pädagogisch durchgebildete, ideal gesinnte Persönlichkeit sein. Hierzu muß schon die Vorbildung des Lehrers den Grund legen; an ihr muß aber auch die Fortbildung arbeiten. Alle direkten Vorbereitungsanstalten für die Seminarien, alle Vorseminare (Präparandenschulen) sind zu verwerfen; am besten eignet sich die Vorbildung, welche durch die höhere Bürgerschule (Realschule) gegeben wird, die eine bürgerliche Bildung vermitteln soll. Die Fachbildung muß im Seminar geschehen; aller Unterricht im Seminar muß praktisch sein, der Unterschied zwischen Theorie und Praxis muß hier ganz schwinden. Mit einer Betrachtung des Menschenlebens und seiner Entwicklung nach körperlicher und geistiger Hinsicht beginnt der pädagogische Unterricht; die einzelnen Erscheinungen werden vor den betrachtenden Blick geführt, und es wird versucht, durch Schlüsse auf die den Erscheinungen zugrunde liegenden Bedingungen und Kräfte zu kommen und

die allgemeinen Gesetze zu finden. Nun wird der Schüler mit den Grundsätzen der Erziehung bekannt gemacht; aus den Gesetzen der Menschennatur werden die Erziehungsgrundsätze abgeleitet. Daneben erhalten die Seminaristen ein Buch zum Studium, um die von den Schriftstellern aufgestellten Erziehungsgrundsätze kennen und beurteilen zu lernen. Dann wird ihnen eine kurze Geschichte der Pädagogik gegeben, deren Schriften sie studieren, einen Auszug anfertigen und das Wichtigste davon in Lehrstunden frei vortragen müssen; Einwendungen, Zweifel und Fragen werden vom Lehrer der Pädagogik und den Zöglingen beantwortet und bestritten. Die Weise, wie die Seminaristen lernen, soll dieselbe sein wie die, in der sie lehren sollen; der Seminarlehrer darf keine andere Lehrweise bei seinen Seminaristen anwenden, als welche die letzteren bei ihren Schülern anwenden sollen. Als Ort für das Seminar ist eine größere Stadt zu wählen, in welcher das Leben pulsiert, sowohl um der Zöglinge als um der Lehrer willen. Von den Seminarlehrern muß praktische Durchbildung verlangt werden. Um einer einheitlichen nationalen Erziehung und der gegenseitigen Achtung und Duldung willen sind Simultanseminare, und aus allgemeinen Erziehungsrücksichten sind Internate zu errichten, vorausgesetzt, daß ein guter, gesunder und frischer Geist in denselben herrscht. Als Eintrittsalter in das Seminar ist das 18. Lebensjahr festzustellen. Jedes Seminar muß eine Seminarschule besitzen; die weitere praktische Ausbildung geschehe unter der Leitung eines tüchtigen Lehrers. Auf dieser Basis muß dann die Fortbildung des Lehrers aufgebaut werden; durch sie muß die Vorbildung ergänzt und bis zu einem gewissen Abschluß gebracht werden. Zur vollen Lehrkunst gehört die volle und allseitige Beherrschung des Lehrstoffs, die genaue Kenntnis der Kindesnatur und die Fähigkeit, sich auf den Standpunkt des Zöglings zu versetzen, an den Vorstellungskreis desselben anzuknüpfen und ihn von da weiterzuführen, ohne jedoch die Selbsttätigkeit zu beschränken. Der Lehrer muß das Leben, zu dem er erziehen, muß das Volk kennen, das er erziehen soll; er erzieht und lehrt aber nur solange, als er selbst lernt; denn wer aufgehört hat, sich selbst zu bilden, hat auch aufgehört, andere zu bilden.

Besonders der Methodik wandte Diesterweg seine Aufmerksamkeit zu, und er ist hier auf einzelnen Gebieten geradezu bahnbrechend gewesen; und wenn er auch nicht überall neue Gesichtspunkte aufstellte und neue Bahnen eröffnete, so hat er doch die bereits aufgestellten Gesichtspunkte bestimmter und schärfer dargestellt und die alten Wege gangbarer gemacht. Für den Kindergarten war er von Fröbel selbst begeistert worden; er erkannte das Gute in seinen Bestrebungen und suchte dieselben so viel als möglich zu fördern. Für den Elementarunterricht verlangt er einen geschickten, geübten und erfahrenen Lehrer, und er will ihn am wenigsten einem Anfänger im Unterrichten übertragen haben; er soll sich an das bisherige freie Leben des Kindes anschließen und das Kind für den eigentlichen Unterricht vorbereiten. Der erste und wichtigste Elementarunterricht ist der Anschauungsunterricht; durch denselben soll das Kind seine Sinne

gebrauchen lernen, zu genauem Anschauen und Betrachten angeleitet, mit klaren Vorstellungen und Anschauungen bereichert, zu deutlichem Sprechen angeleitet und befähigt werden, mit Aufmerksamkeit und Lernlust sich dem Unterricht hinzugeben. Der Lehrstoff wird aus der Umgebung des Kindes in der Schule und dem Leben genommen; der Lehrer bedient sich des Frageunterrichts, die Kinder schauen an, betrachten und sprechen. Mit den Übungen des Auges und der Sprache verbinden sich die Übungen der Hand in den Vorübungen zum Schreiben und Zeichnen. Diesterweg bearbeitete als Anleitung zur Erteilung dieses Unterrichts eine Schrift: „Der Unterricht in der Kleinkinderschule" (1827), welche für die damalige Zeit einen Fortschritt bedeutete. Dem Sprachunterricht wandte Diesterweg im allgemeinen große Aufmerksamkeit zu. Er wandte sich gegen die Bestrebungen Wackernagels u. a., welche allen Unterricht über grammatische Verhältnisse oder auch nur jeden zusammenhängenden Unterricht über sie verwarfen und bezeichnet den von Kellner und Otto damals vertretenen Anschluß des ganzen deutschen Unterrichts ans Lesebuch als einen Unterricht, der einen sehr tüchtigen Lehrer voraussetze, wenn nicht jeder Zusammenhang und jede Übersicht verloren gehen solle. Der Sprachunterricht hat die Aufgabe, die mündliche und schriftliche Sprache verstehen, die schriftliche lesen und verstehen, seine Gedanken orthographisch und stilistisch richtig aufschreiben zu lehren und mit den besten Erzeugnissen der Literatur bekannt zu machen. Der Schüler muß sich dabei des Inhalts der Sprachformen und der Sprachformen selbst soweit bewußt werden, als es zu einer klaren Verständigung und zu einer geregelten Fertigkeit im Denken, Sprechen und Schreiben erforderlich ist. Sach- und Sprachunterricht müssen daher in Beziehung zueinander stehen; alle Zweige des Sprachunterrichts aber bilden ein zusammenhängendes Ganze. Auf den Leseunterricht legte Diesterweg ein großes Gewicht, denn wie das Lesen von dem Lesenden das rechte Verständnis des Gelesenen verlangt, so ruft es dasselbe auch in dem Hörenden unmittelbar hervor; Lesen heißt Verstehen, Auffassen der Gedanken und Anwenden derselben, d. h. zum geistigen Eigentum machen. Diesterweg unterschied drei Stufen des Lesens: das mechanische, das logische und das ästhetische Lesen, welche auf der unteren, mittleren und oberen Stufe des Unterrichts nacheinander ins Auge zu fassen sind, ohne daß das andere vernachlässigt oder ganz beiseite gelassen wird; es soll nur damit der vorherrschende Charakter des Leseunterrichts jeder der drei Stufen bezeichnet werden. Das Lesebuch soll in der Hauptsache dem Leseunterricht dienen; daher muß sich der ganze Stoff auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens beziehen und derselbe nach diesen Regeln und anderen methodischen Grundsätzen des Sprachunterrichts geordnet werden. Es dient dann aber auch wenn nicht als Ausgangspunkt, so doch als Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts, also auch der Sprachlehre, den Rechtschreib- und Aufsatzübungen; es soll nach seiner Meinung „dieses alles zugleich sein: Lehrbuch, praktische Grammatik, Logik und Leitfaden für die Rechtschreib- und

Aufsatzübungen". „Da nun", so fährt er fort, „der nächste Zweck des Lesens das Lesen selbst ist, nicht das Auffassen der in den Sätzen allenfalls enthaltenen Wahrheiten, so muß das Lesebuch so eingerichtet werden, daß des Schülers Aufmerksamkeit vom Gehalte der Sätze ab- und auf die Form der Sätze hingelenkt werde". Diesterweg stellte die Leseregeln genau fest und wurde dadurch der methodische Begründer der höheren Lesekehre; die Lesestücke sollen logisch zergliedert, und die Wort-, Satz- und Gedankenerkenntnis sollen dadurch dem Schüler bis zur freien mündlichen Wiedergabe des Inhaltes vermittelt werden. Bei den Sprachregeln und bei den grammatischen Übungen geht Diesterweg von Beispielen aus, läßt die Regel daraus ableiten und sie dann wieder auf praktische Fälle anwenden; der Schüler soll nur soweit zum Denken über die Sprachformen angeleitet werden, als es zum richtigen Verständnis und zum fertigen Können erforderlich ist, das Grammatikalische ist also Mittel zum Zweck. Aber trotzdem muß, wenn das Ziel erreicht werden soll, der Unterricht darin zusammenhängend, planvoll geordnet und methodisch fortschreitend sein. Das Hauptorgan des Rechtschreibunterrichts ist das Ohr, das zweite, untergeordnete aber ist das Auge; das richtige Hören aller Laute ist also die erste Bedingung des richtigen Schreibens, ihm kommen das richtige Sehen, das aufmerksame Betrachten der Wörter und das damit verbundene Abschreiben zu Hilfe. Aus vorliegenden Beispielen ist die Regel zu entwickeln; aber zur Einsicht muß überall die nötige Übung kommen. Die Aufsatzübungen werden durch Gewöhnen der Kinder an klares, bestimmtes und geläufiges Aussprechen über den Kreis ihrer Vorstellungen, was in allen Unterrichtsgegenständen daher zu pflegen ist, vorbereitet und unterstützt. Diesterweg bearbeitete nach diesen Grundsätzen ein „Lese- und Sprachbuch" (1826), ein „Schullesebuch" (1831 und 1840) und die „Praktischen Lehrgänge für den Unterricht in der deutschen Sprache" (1828 und 1830), welche Bücher ein zusammenhängendes Ganze bilden. Der Stoff seiner Lesestücke ist, da Diesterweg nur den formalen Zweck im Auge hat, trocken und wenig anziehend, entspricht daher den heutigen Anforderungen nicht mehr; aber für die damalige Zeit waren Diesterwegs Lesebücher, die sich nach Auswahl und Anordnung des Stoffs nach allen beim Lesen zu berücksichtigenden Momenten von allen bisherigen Lesebüchern ohne Ausnahme unterschieden, eine hervorragende Erscheinung, und sie erlebten bis 1847 elf Auflagen. Später hat Diesterweg seine Ansicht über den Inhalt der Lesestücke dahin geändert, daß er für dieselben einen nationalen Inhalt verlangt, welcher die Kinder vorzugsweise mit der vaterländischen Literatur usw. bekannt mache. Diesterweg hat wenigstens durch seine Lehr- und Lesebücher gegenüber der früheren rein mechanisch-grammatischen Methode eine neue Richtung eingeschlagen, in welcher sich der Sprachunterricht noch heute befindet. Große Verdienste hat sich Diesterweg um die Ausbildung der Methodik der Zahlen- und Raumlehre erworben. Die Einseitigkeit der Pestalozzischen Rechenmethode, welche nur das Zahlenrechnen (Kopfrechnen) betonte und das Zifferrechnen (Tafel-

rechnen und praktische Rechnen) ganz zurücktreten ließ, hatte allerdings schon Harnisch bekämpft; aber erst Diesterweg trat ihm erfolgreich durch sein „Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen" (1829 und 1830) entgegen und bewirkte eine völlige Umgestaltung des Rechenunterrichts. Er kennt im wesentlichen nur ein Rechnen, welches auf einer verständigen Beurteilung der in der Aufgabe enthaltenen Sach- und Zahlenverhältnisse beruht, woraus sich die Art der gesuchten Zahlen von den gegebenen Zahlen ergibt und woraus erkannt wird, durch welche Operation an und mit den gegebenen Zahlen die gesuchten gefunden werden; der Unterschied zwischen Kopf- und Tafelrechnen besteht darin, daß man beim letzteren sich äußerer Erleichterungs- und Hilfsmittel bedient. Das Kopfrechnen geht dem Tafelrechnen voraus, das praktische Leben verlangt Gewandtheit in beiden; alles Rechnen ist Denkrechnen, also eigentlich Kopfrechnen. Von anschaulichen Beispielen wird ausgegangen, und aus ihnen muß die Regel vom Schüler selbsttätig durch Nachdenken gefunden werden; mit der Einsicht aber muß sich die Übung verbinden. Aber im Rechenunterricht muß sich auch der materiale Zweck mit dem formalen verbinden, also das reine Rechnen mit dem angewandten, damit der Schüler praktische Aufgaben des Lebens leicht und sicher lösen kann. Von der ungewöhnlichen Gewandtheit der Pestalozzianer will er nichts wissen; denn nach seiner Ansicht verlangen sie weder die Geistesbildung noch das Leben, und sie kann nur auf Unkosten anderer Seiten der Bildung oder durch einen, wenn auch verstrickten Mechanismus erreicht werden. Auch in der Raumlehre war die Pestalozzische Schule in den einseitig formalen Übungen stecken geblieben; Diesterweg betont nun zwar auch vorzugsweise den formalen Zweck, verliert aber auch den materialen nicht ganz aus den Augen und verlangt mit Rücksicht auf beide die Aufnahme der Raumlehre in den Lehrplan der Volksschule. Anschauen, Denken (Erkennen) und Übung (Zeichnen) bezeichnen auch hier den Gang des Lernprozesses. In seinen ersten Schriften über die Raumlehre (Geometrische Kombinationslehre, 1820; Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre, 1822) hatte Diesterweg den formalen Zweck und demgemäß die einseitig logische Richtung noch fast allein im Auge; in der „Raumlehre oder Geometrie" (1828) dagegen sucht er die Anwendung im Leben mehr zu berücksichtigen. „Die Wichtigkeit des Zeichenunterrichts für die Elementarschule", sagt Diesterweg, „verkennt derjenige nicht, welcher sie als eine Bildungsanstalt fürs Leben aufgefaßt hat." Im geographischen Unterricht hat Diesterweg die „Heimatkunde" und die „mathematische Geographie" besonders gefördert. In der Heimatkunde legte er großes Gewicht auf die Kenntnis der physikalischen Verhältnisse, der Bewohner, deren Beschäftigung, Sitten usw., der Lage der Länder und Städte zueinander, befürwortet die Kartenkenntnis, das Kartenlesen als Mittel zur Gewinnung anschaulicher Vorstellungen und das Kartenzeichnen aus dem Kopf als Prüfstein der gewonnenen Kenntnisse. Angeregt durch Harnischs Weltkunde gab Diesterweg eine „Beschreibung der preußischen Rhein-

provinzen" (1829) heraus. Bekannter ist Diesterwegs „Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde" (1840). Er ging in demselben von der unmittelbaren Beobachtung aus und verknüpfte mit dem sinnlichen Erkennen die Tätigkeit der Einbildungskraft und des Verstandes; das Buch ist eine praktische Methodik im wahren Sinne des Wortes, denn es zeigt das anschauliche Verfahren, — die Auffassung der realen Dinge, der Tatsachen, durch die Sinne, die Erfassung ihres regelrechten Verlaufs, — die Darstellung des Beobachteten durchs Wort, das Nachdenken des Schülers darüber unter Anregung leitender Fragen des Lehrers, die dadurch ermöglichte Aufstellung der die einzelnen Erscheinungen beherrschenden Gesetze und das Nachdenken über den diesen zugrunde liegenden Ursachen —, und endlich die von den erkannten Ursachen ausgehende Entwicklung der Gesetze und der Erscheinungen in selbständiger Darstellung durch die Sprache. Diesterweg hat durch diese Schrift die Einführung der mathematischen Geographie in die Volksschule ermöglicht. Vom naturkundlichen Unterricht hat er die Physik eingehend in dem „Wegweiser" behandelt. Auffassung der einzelnen Erscheinungen durch Beobachtungen und Versuche, Nachdenken über den gesetzmäßigen Verlauf der Erscheinungen, die unter denselben Umständen und Bedingungen auftreten, das Gesetz erkennen und auf die Begriffe von Ursache und Wirkung kommen, — also erst das Was, dann das Wie und Warum —, das gehört immer zusammen. Der herkömmlich kirchlich-dogmatische Katechismusunterricht konnte unmöglich Diesterwegs Ansichten über Religion und religiöse Menschenbildung entsprechen; er gewann die Überzeugung, „daß die didaktisch-methodischen Verbesserungen keinem Unterrichtsgegenstande weniger zugute gekommen seien als dem Religionsunterrichte". Er bekämpfte daher die herkömmliche Methode des Religionsunterrichts und forderte den Ausschluß des konfessionellen, aus abstrakten Lehrsätzen bestehenden Katechismusunterrichts aus der Volksschule, weil diese Lehrsätze nicht aufs religiöse Gefühl wirken und dem Kinde völlig unverständlich sind, also nur mechanisch mit dem Gedächtnis aufgenommen werden können; er soll dem Geistlichen für den Konfirmandenunterricht überlassen werden. Dagegen fordert Diesterweg für die Volksschule einen Religionsunterricht, der die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments zur Grundlage hat, daraus die sittlich-religiösen Lehren ableitet, in Sprüche faßt, einprägt und auf das Leben des Kindes anwendet. Ein solcher Religionsunterricht ist ein allgemeiner, denn „er paßt für alle Kinder auf der ganzen weiten Erde, er ist allgemein pädagogischer Art, gegründet auf das Wesen der menschlichen Natur und entsprechend den Anforderungen jedes geregelten bürgerlichen Lebens". Die gymnastischen Übungen müssen mit derselben Umsicht nach dem Alter ausgewählt, abgestuft und bemessen werden wie die geistigen; denn die Körperbildung ist ein wesentliches Stück der Menschenbildung.

Die psychologischen Grundlagen der Diesterwegschen Pädagogik entbehren, entsprechend dem damaligen Stand der Psychologie,

der tieferen wissenschaftlichen Begründung, stehen aber auf dem Boden der Erfahrung; sie ist außerdem stark von dem Zeitgeist beeinflußt. Der Nationalstaat, den Fichte, Schleiermacher und Harnisch im Auge hatten, blieb ein unerreichtes Ideal; infolgedessen erwachte der Individualismus zu neuem Leben. Auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens wurde die Freiheit der Einzelpersönlichkeit zur Parole; auch Diesterweg steht unter ihrem Einfluß. Obgleich er ausdrücklich den Wert der materiellen Bildung hervorhebt, hat er doch als Pestalozzianer und, um den Gegensatz zum Utilitarismus der Pädagogik der Vorzeit und der Regulativperiode hervorzuheben, den Formalismus zu stark betont; auch wies ihn sein ganzer Bildungsgang auf die die formale Bildung besonders pflegenden Lehrfächer — Sprache, Zahlen und Raumlehre — hin. Die Aufgabe der Erziehung sah er aber doch in der Anregung und Entwicklung der natürlichen Kraft in leiblicher, geistiger und sittlicher Hinsicht, um dadurch den Zögling zum nützlichen Glied der nationalen Gemeinschaft zu machen; „Entwicklung zur Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren und Guten oder zur Hervorbringung des Wahren und Guten im öffentlichen Leben in der Gemeinschaft der Menschen" stellt er als obersten Erziehungsgrundsatz hin. Er will also durch die Herausbildung der inneren Kräfte (formale Bildung) die Bildung eines solchen Charakters erzielen, der nach der selbsttätig gefundenen Erkenntnis (Einsicht) die Richtung seines Handelns bestimmt; darin ist eine Verbindung der formalen mit der materiellen Bildung gegeben. Diese formal-materiale Bildung soll auch nicht einseitige Verstandesbildung sein; er betont ausdrücklich, „daß die Aufklärung nicht in der Summe des Wissens, nicht vorzugsweise in einseitiger Verstandesbildung, nicht in der Verbreitung gewisser, vermeintlich festliegender Kenntnisse, auf Treu und Glauben anzunehmen, sondern neben der Entwicklung selbständiger Einsicht bestehe in der Förderung der Gemütsbildung und in der Entwicklung der Gesinnung, in sittlichen und religiösen Grundsätzen für die Veredlung eines heiteren, frohen und schönen Lebens tätig zu sein". Unter dem Einfluß der individualistischen Form der Pestalozzischen Pädagogik stand die Richtung, welche damals die Methodik verschiedener Lehrfächer annahm; auch hier trat der formale Bildungszweck scharf hervor (Becker-Wurst' Sprachlehre; Grasmanns Anschauungsunterricht; Rechnen von Kawerau; Naturgeschichte von Lüben u. a.). Eine Reaktion gegen diese Richtung in der Pädagogik erfolgte in der Regulativ-Pädagogik; sie betonte den Bildungsinhalt, was auch in der Methodik dieser Zeit zum Ausdruck kam. Die Methode wurde als „ein Mittel" betrachtet, welches keinen selbständigen Wert hat; die „formale Bildung" ergibt sich „durch Verständnis und Übung des berechtigten Inhaltes von selbst". Gegen diese Regulativ-Pädagogik wendet sich Diesterweg mit aller Entschiedenheit; dabei hebt er den Wert der Methode und der formalbildenden Seite des Unterrichts gegenüber dem von der Regulativ-Pädagogik geforderten Bildungsinhalt hervor. Scharf bekämpft er die irrige Ansicht, daß die Aneignung irgend eines Lehrstoffs schon Bildung sei; er weist mit Nachdruck darauf hin, daß die Vermitt-

lung des Lehrstoffs, wenn dieser geistig und sittlich bildend sein soll, nach psychologischen Gesetzen erfolgen muß. Infolgedessen verfiel er nun in den Fehler, die selbständige Bedeutung des Bildungsinhaltes außer acht zu lassen; nur als Grundlage und Mittel der formalen Bildung hat der Lehrstoff einen Wert.

Eine pädagogische „Schule", welche „nur auf des Meisters Worte schwört", hat er nicht geschaffen; das wollte er auch nicht. Als im Abgeordnetenhaus einmal von einer „Diesterwegschen Schule" die Rede war, verwahrte er sich dagegen mit der Begründung, daß er seine Schüler zum Selbstdenken und Selbstbeobachten angeleitet und sie dadurch befähigt habe, die Erfahrungen und Darstellungen anderer zu prüfen, daß sie also keiner Autorität blindlings glauben würden. Er gibt ja seiner Pädagogik gerade darum keine systematische Gestalt, um nicht die Stabilität des pädagogischen Denkens und die Prinzipienreiterei damit zu unterstützen. Er selbst nahm das Gute, wo er es fand, und gestaltete es nach seinen Erfahrungen und seinem Nachdenken um; seinem Abscheu gegen jedes „Janertum" hat er offen Ausdruck gegeben. Seine Schreibweise ist klar, aber oft werden dieselben Gedanken wiederholt, wenn auch in veränderter Form; die Gedanken sind meist locker, wie sie dem Schreiber gerade zuströmten, aneinandergereiht. Die meisten Abhandlungen sind daher mit Zusätzen und Nachträgen im Text und in Fußnoten, mit Zitaten aus anderen Schriften (Lesefrüchten) versehen, die der ersten summarischen Behandlung als Erläuterungen zugefügt sind. Es kam bei allen Schriftstücken Diesterweg darauf an, die Leser eingehend zu belehren, die Wahrheit klar darzustellen, zum Nachdenken anzuregen und womöglich eine schriftliche Erörterung über den Inhalt herbeizuführen. „Ich schwöre auf keines Menschen Worte, kenne keine Autorität, will daher auch für keinen eine Autorität sein", das war Diesterwegs Wahlspruch bei seiner Schriftstellerei. Er achtete daher auch fremde Überzeugung und konnte nur gegen offenkundige Heuchelei persönlich scharf und rücksichtslos sein; allerdings nannte er auch sonst immer das Ding beim rechten Namen, wodurch er sich vielfach Feinde zuzog. Eine goldene Mittelstraße kannte er bei sachlichen Erörterungen nicht, rücksichts- und schonungslos ging er vor; obwohl ihm die Sache immer die Hauptsache, die Person Nebensache war, so konnten Sache und Person in dem Kampfe nicht immer scharf getrennt werden. Der Kampf, den er führte, galt der Schule und dem Lehrerstand. Durch die Schule eine nationale und religiös-sittliche Volksbildung zu erzielen, das war sein Ideal; je mehr die Zeitrichtung diesem Ideal entgegen war, je mehr man die Bekenntnisgläubigkeit in den Vordergrund stellte, um so mehr hob er die ideale Auffassung des Christentums hervor und betonte einen biblisch-christlichen Religionsunterricht; je mehr man im Unterricht das bloße Wissen und Können hervorhob, um so mehr betonte er den Wert der formalen Bildung. Das Wohl und Wehe des Lehrerstandes hat er immer auf dem Herzen getragen; er war sein Anwalt und Verteidiger bei ungerechten Angriffen; er deckte auch die Fehler und Mängel auf, er feuerte zur Arbeit

in der Schule und an der Fortbildung an, er wahrte allseitig die Interessen der Schule und des Lehrerstandes. Weil er von der hohen Wichtigkeit des Lehrerberufes überzeugt war, darum forderte er die Hebung des Lehrerstandes in jeder Hinsicht durch sich selbst und durch die staatlichen Behörden; die Persönlichkeit des Erziehers stellt er in den Mittelpunkt aller Fragen über Erziehung und Unterricht.

Auf die Beziehungen zwischen Diesterweg und Pestalozzi ist schon mehrfach in den vorhergehenden Darlegungen hingewiesen worden; wenn Diesterweg auch nicht von Pestalozzi ausgegangen ist, so ist er doch zuletzt zu ihm hingekommen und stimmt in den wesentlichen Grundsätzen mit ihm überein. Zur Feier des hundertjährigen Geburtstages Pestalozzis beantwortete Diesterweg in einer Festrede die Frage: „Was wollte Pestalozzi, was wollen wir?" Er zeigt, daß er in den wichtigsten Prinzipien mit ihm einig ist. Die Grundsätze der Erziehung sind nicht zu machen, sondern zu suchen; sie liegen in der Menschennatur. In ihr liegt ein lebendiger Trieb zur Entwicklung; der Mensch ist ein organisches Wesen. Die positive Erziehung besteht in Erregung; die Wissenschaft der Erziehung ist Erregungstheorie. Die Entwicklung des Menschen beginnt mit sinnlichen Empfindungen durch sinnliche Eindrücke; ihr höchster Gipfel ist intellektuell die Vernünftigkeit, praktisch die Selbständigkeit. Das Mittel zur Selbstbestimmung ist die Selbsttätigkeit. Die praktische Tätigkeit ist vielmehr von dem Besitz leiblicher und geistiger Kraft als von Kenntnissen abhängig; Hauptaugenmerk in aller Erziehung (die den Unterricht einschließt) bleibt daher die Entwicklung der (formalen) Kraft. Die Hauptgegenstände der (formalen) Kraftbildung sind Form, Zahl und Sprache. Diese Prinzipien der Pestalozzischen Pädagogik hat Diesterweg weiter ausgebaut und begründet; er hat sie teilweise auch ergänzt und von Einseitigkeiten befreit, welche sie unter den Nach- und Afterpestalozzianern angenommen hatten. Pestalozzi betont die Bildung zur Menschlichkeit, die Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit, Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfange ihrer Natur; Diesterweg fordert allgemeine Menschenbildung in nationaler Form und individueller Ausgestaltung. Indem Diesterweg neben der formalen Bildung auch die materiale betont, vermeidet er den einseitigen Formalismus der Nach- und Afterpestalozzianer; von einer absoluten Trennung des formalen und materialen Gesichtspunktes kann bei ihm keine Rede sein. Der Lehrstoff soll auch für die praktische Bildung des Schülers wertvoll sein; daher soll der Unterricht nicht nur natur-, sondern auch kulturgemäß sein. Daher fordert Diesterweg neben dem auf Zahl, Form und Sprache sich beziehenden Unterricht auch den Real- und Religionsunterricht als gleichwertigen Unterricht; auch dieser Unterricht soll ein Mittel zur allseitigen Entfaltung des menschlichen Geistes sein. Während Pestalozzi die Macht der Methode vielfach überschätzte und durch gute methodische Lehrbücher alle Lehrgabe und Lehrfertigkeit entbehrlich machen zu können glaubte, sagt Diesterweg: „Die Kunst des Lehrers ruht in seiner Methode, aber jede Methode, auch

die beste, erhält erst ihren rechten Weg durch den, der sie ausübt"; er stellt die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers in das rechte Licht.

12. H. Gräfe (1802—1868) hatte sich auf der Universität Jena mit theologischen, philosophischen und mathematischen Studien beschäftigt und übernahm 1825 bereits das Rektorat der Stadtschule in Weimar, die er um- und ausbaute; 1840 wurde er Professor der Pädagogik in Jena; schon 1842 vertauschte er diese Stellung mit derjenigen eines Rektors der Bürgerschule in Kassel, welche er mit einer Realschule verband. Als Mitglied der Stadtschulkommission und Oberinspektor der Bürgerschulen lernte er hier das Volks- und Bürgerschulwesen gründlich kennen; eine Frucht seiner Erfahrungen und Studien sind die „Allgemeine Pädagogik" (1845) und „Die deutsche Volksschule" (1847). Die Teilnahme an den politischen Bewegungen des Jahres 1848 brachte ihm aber eine einjährige Festungsstrafe ein und nötigte ihn infolgedessen zur Flucht nach der Schweiz; 1855 wurde ihm die Leitung der Bürgerschule in Bremen übertragen; auch hier verband er mit derselben eine Realschule. „Gräfe", sagt Grube (Pädagogische Studien und Kritiken III), „war eine tiefreligiöse Natur, der es aber widerstand, sich einer theologischen oder kirchlichen Partei hinzugeben; er war nicht minder ein philosophischer Kopf, doch ohne auf Hegel oder Herbart oder Beneke zu schwören." Der Schwerpunkt seiner praktischen Tätigkeit lag im Bürger- und Realschulwesen; obgleich er dieses in keine äußere Verbindung mit dem Volksschulwesen setzte, so sah er es doch als den Ausbau desselben an. Außer in den genannten Schriften hat er noch in verschiedenen anderen Schriften und Zeitschriften seine Ansichten niedergelegt; er gab „Die deutsche Schule" heraus, welche aber, da sie in Preußen und Österreich verboten wurde, nach zwei Jahren einging, dann von 1828—1835 das „Archiv für das praktische Volksschulwesen" und endlich 1846 die „Pädagogische Zeitung". Sein Hauptwerk ist „Die deutsche Volksschule" (1847; 2. Aufl. 1850; 3. Aufl. bearbeitet von Seminardirektor Schumann 1878); es gehört zu den hervorragendsten Schriften dieser Zeit. Das Buch behandelt das gesamte Gebiet der Volksschule; von ihm sind viele der für die Seminarien in den siebziger Jahren geschriebenen Lehrbücher der Pädagogik beeinflußt worden.

Die Erziehung hat es mit den geistig Unmündigen zu tun; sie sollen durch sie mündig werden. „Geistig mündig nennen wir den Menschen, wenn er imstande ist, mit bewußter Selbsttätigkeit seine menschliche Bestimmung zu erstreben"; diese geht bei allen Menschen auf die Hingabe an Gott und die Erfüllung des göttlichen Willens hinaus und verwirklicht sich in dem ernsten Streben nach Wahrheit, Schönheit (Vollkommenheit) und Tugend in Familie, Beruf, Gemeinde, Staat und Kirche. „Den Zustand des Menschen, in welchem er fähig und geneigt ist, in bewußter Selbsttätigkeit seine Bestimmung zu verwirklichen, nennen wir Bildung"; sie kann nur durch Selbsttätigkeit infolge äußerer Anregung und mit Hilfe der dargebotenen Mittel erzielt werden. Dieser Anregung und der Mithilfe bedarf aber der Mensch, denn „bei der Geburt ist er ein schwaches, hilf-

loses Wesen", das nur von sinnlichen Trieben bewegt wird; erst allmählich entwickelt sich das seelisch-tierische Wesen zum geistig-menschlichen unter dem Einflusse der Erziehung. Zu diesem Zwecke muß durch den Erzieher das erstere dem letzteren untergeordnet werden; „der in jeder menschlichen Seele liegende Keim zu höherer, geistiger Entwicklung kann nur durch den Einfluß geistiger Mächte erregt und zur Entfaltung getrieben werden. Die absichtliche Einwirkung schon gebildeter Menschen auf noch ungebildete, damit diese von der zwingenden Macht der Natur sich frei machen und auf die Stufe der Bildung sich erheben können, heißt Erziehung"; sie ist die Vermittlerin zwischen der natürlichen Entwicklung und der selbsttätigen Bildung und soll den Menschen zur letzteren befähigen. Will der Erzieher dieses hohe Ziel erreichen, so muß er von der göttlichen Vernunft durchdrungen sein, die sich durch ihn an dem Zögling wirksam zeigen soll; diese göttliche Vernunft, dieser göttliche Geist ist in Christus verkörpert, vermenschlicht. „Die Erziehung ist also die absichtliche Einwirkung gebildeter (mündiger) Menschen auf noch ungebildete (unmündige), um diese zu befähigen, selbsttätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben. Die Erziehung hat sonach ihr tiefstes Wesen mit dem Christentum gemein, oder die wahre Erziehung kann nur im Geiste des Christentums wurzeln, sie kann nur christlich sein."

Um sich eine klare Erkenntnis seiner Aufgabe zu verschaffen, muß der Erzieher Zweck, Mittel und Methode der Erziehung ins Auge fassen. Der Zweck der Erziehung kann kein anderer als die Selbstbildung des Zöglings sein; diesem Zwecke dienen alle geistigen und körperlichen Beschäftigungen des Zöglings. „Die zur Bildung erforderliche Selbsttätigkeit beruht ihrem tieferen Wesen nach auf Einsicht und Stärke des Willens, und in der letzteren muß sich auch die Geneigtheit zur Bildung ausdrücken. Der Zweck der Erziehung läßt sich also dahin aussprechen, daß der Zögling mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke ausgerüstet werde, um stets und überall in seinem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde seines Erlösers und nach der Eigentümlichkeit seiner Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen." Da die Einsicht „ein durch den Hinzutritt des Gefühls belebtes und erwärmtes Wissen" ist und die Willensstärke auch unter dem Einflusse des Gefühls steht, so ist in dieser Definition auch das Gefühl einbegriffen. Da sich alle erziehliche Tätigkeiten unter die drei Hauptklassen: Pflege, Zucht und Unterricht bringen lassen, so unterscheidet man auch einen Zweck der Pflege, der Zucht und des Unterrichts.

Die Erziehungszwecke können nur erreicht werden durch die Erziehungsmittel. Da die Zwecke der Erziehung nicht bloß formeller Natur sind, sondern auch einen materiellen Inhalt haben, so muß das auch bezüglich der Erziehungsmittel der Fall sein; sie müssen genau denselben stofflichen Gehalt in sich schließen, von welchem die Erziehungszwecke erfüllt sein sollen. „Unter Mittel der Erziehung verstehen wir daher nur diejenigen materiellen oder geistigen Dinge, durch welche der Gehalt des

leiblichen und des geistigen Lebens unmittelbar vermehrt und bestimmt wird"; da der Erziehungszweck in den Kreis des menschlichen Lebens fällt, so müssen auch die Erziehungsmittel aus diesem Kreise entnommen werden. Da sich der Zweck der Erziehung aus drei Hauptteilen zusammensetzt, so sind auch die Erziehungsmittel nach denselben verschieden; man unterscheidet daher Mittel der Pflege, der Zucht und des Unterrichts.

Damit die Erziehungsmittel ihre Macht entfalten können, müssen sie dem Zögling nahe gebracht und so gestaltet werden, daß derselbe ihren Gehalt in sich aufnehmen und sich anbilden kann und will; das ist die Aufgabe des Erziehers, welche dann ein Ende hat, wenn der Zögling das Geschäft selbst vollbringen kann. „Unter der Methode der Erziehung verstehen wir die Tätigkeit des Erziehers, wodurch die Erziehungsmittel so zubereitet werden, daß der Zögling den inneren Gehalt derselben vollends von allen Hüllen frei machen und in sich aufnehmen kann und dieser angeregt und geneigt gemacht wird, diesem Geschäfte sich hinzugeben." Sie ist ein Prozeß, der im allgemeinen in vier Stufen verläuft, im Erziehungsgang, in der Erziehungsform, der Erziehungsweise und in dem Erziehungsgeist. Durch den Erziehungsgang werden die Erziehungsmittel dem Zöglinge nahe gebracht und so auseinander gelegt, daß er sie leicht auffassen kann; die Erziehungsform gibt ihnen die zur Aufnahme geeignete Gestalt; die Erziehungsweise regt den Zögling dazu an; der Erziehungsgeist endlich „soll bewirken, daß der Gehalt der Erziehungsmittel völliges Eigentum des Zöglings werde und dessen Sein bestimme".

„Die durch die Kraft der Natur bewirkte natürliche Entwicklung des Leibes und der Seele ist die erste Bedingung aller Erziehung"; ihr erstes Geschäft muß es deshalb auch sein, diese natürliche Entwicklung durch Darreichung der erforderlichen Mittel und Fernhaltung der hemmenden Einflüsse möglich zu machen und zu fördern. Diese Tätigkeit der Erziehung nennt man „Pflege"; „der Zweck der Pflege ist die Unterstützung der Natur, die Beförderung der natürlichen Entwicklung". Die Mittel derselben sind verschieden je nachdem sie sich auf den Leib oder die Seele richtet (Nahrung, Kleidung, Bewegung, — Spiel); die Methode wird ihr durch den natürlichen Entwicklungsgang vorgezeichnet. Sehr wichtig ist das Spiel, in dem das Kind seiner inneren Welt eine äußere Realität zu geben sucht; aber es ist unnatürlich, wenn man die Spiele der Kleinen in methodische Formen einzwängt.

Soll der Zögling sich den Fesseln der Natur entreißen und zum Kulturmenschen werden, so muß das Geistige in ihm die Herrschaft über das Sinnliche erlangen; diese Stufe in der Entwicklung des Menschen herbeizuführen, ist Aufgabe der Zucht und des Unterrichts. „Der Zweck der Zucht ist die Gewöhnung des Zöglings an das rechte Leben, bevor er noch selbst dafür sich bestimmen kann"; hier „soll die dem Kinde noch fehlende Vernunft durch die Vernunft des Erziehers ersetzt und das Kind genötigt werden, dem in der Vernunft sich aussprechenden Willen Gottes sich zu

unterwerfen". Als Mittel der Zucht erscheinen Gebot und Vorschrift; ihnen dienen Erinnerung, Ermahnung, Drohung, Strafe und Belohnung. Auch die Methode der Zucht wird durch die natürliche Entwicklung bedingt; sie verläuft gemäß derselben in drei Stufen: physische, gesellige und sittliche Gewöhnung.

Auf die Stufe der Bildung kann sich der Zögling nur vermittelst des Unterrichts heben; „der Zweck des Unterrichts besteht darin, dem Zögling zu Einsicht und Willensstärke zu verhelfen, damit er nun selbsttätig und mit Freiheit die Ziele und Zwecke seines Lebens und dadurch seine Bestimmung erstreben und verwirklichen könne". Er muß also darauf hinausgehen, daß der Zögling die Welt außer sich in sich aufnimmt, verarbeitet und zum geistigen Eigentum macht. „Das Mittel des Unterrichts ist an und für sich betrachtet die Kenntnis des Lebens, in welchem der Mensch steht"; hierdurch soll ein Wissen erzeugt werden, welches Einsicht und Willensstärke zur Folge hat und so den Zögling in den Stand setzt, „in allen Verhältnissen seines Lebens vernünftig, dem Willen Gottes, dem Beispiel des Erlösers gemäß, sich zu verhalten. Des Menschen Leben wird bestimmt durch die Natur, durch die Menschenwelt und durch Gott"; diese können also als Mittel des Unterrichts bezeichnet werden. Bei der Methode des Unterrichts unterscheidet man: Lehrgang, Lehrform, Lehrweise und Lehrgeist. Die Aufgabe des Lehrgangs ist es, „den Unterrichtsgegenstand so auseinander zu legen, daß es dem Zögling leicht wird, ihn nach und nach im Wissen sich anzueignen"; er hat es also mit der äußeren Anordnung des Lehrgegenstandes, in welcher die einzelnen Teile desselben dem Zögling zur Auffassung und Aneignung dargeboten werden sollen, zu tun. Er wird bestimmt durch die Natur des Lehrgegenstandes und das Verhältnis der einzelnen Glieder desselben zueinander; sodann wird es darauf ankommen, ob man dem Zögling die Kenntnis des Stoffes fertig geben oder sie vor dem Schüler erstehen lassen will. Man unterscheidet hiernach 1. den bloß anordnenden und 2. den genetischen Lehrgang; der letztere nimmt die Selbsttätigkeit des Zöglings besonders in Anspruch, erregt sein Interesse und veranlaßt ihn zum Denken. Er kann entweder historisch- oder philosophisch-genetisch sein; der erstere „läßt den Gegenstand entstehen, wie er im Verlaufe der Zeit wirklich entstanden ist", der letztere „führt ihn dem Schüler so vor, wie das Denken ihn erzeugt". Der historisch-genetische Lehrgang ist bei keinem Lehrgegenstand in seiner ganzen Strenge anwendbar, „weil es in den meisten Fällen unbekannt ist, wie eine Kenntnis und Wissenschaft zuerst sich entwickelt hat und auch im Fortgange der Entwicklung vieles dunkel bleibt". Im Unterricht ist daher nur der philosophisch-genetische Lehrgang anwendbar; er nimmt nach der Natur der Lehrgegenstände und dem Verhältnis der einzelnen Teile derselben zueinander verschiedene Gestalt an. Wird der Gegenstand nach seiner ursächlichen Entwicklung ins Auge gefaßt, so entstehen der progressive und regressive Lehrgang, je nachdem man von der Ursache zur Wirkung oder umgekehrt fortschreitet

(Geschichte); „es erhellt ohne weitere Auseinandersetzung, daß die Progression am natürlichsten ist, weil die Gegenwart eigentlich nur verstanden werden kann, wenn man die Vergangenheit kennt". Faßt man den Gegenstand als ein aus Teilen zusammengesetztes Ganzes auf, so entstehen der analytische und synthetische Lehrgang, je nachdem man dem Zögling das Ganze vorführt und nach und nach zu den Teilen übergeht oder von den Teilen ausgeht und durch allmähliche Aneinandersetzung derselben das Ganze entstehen läßt; „beide Wege sind an sich betrachtet zweckmäßig, und die Wahl zwischen beiden kann in einem gegebenen Falle nur davon abhängen, ob man bei dem Schüler Bekanntschaft mit dem Ganzen oder den Teilen voraussetzen kann"; beide ergänzen sich gegenseitig. Endlich kann man den Lehrgegenstand als ein Allgemeines erfassen; „das Allgemeine ist das in allem Besonderen auf gleiche Art vorhandene Gemeinsame aller und kann nur entstehen, indem von allen besonderen Bestimmungen dieses Gemeinsame abgesehen, abstrahiert wird, also durch Abstraktion". Es „liegt in der Natur des Denkens, daß es zunächst vom Besonderen ausgehen muß, um zum Allgemeinen zu gelangen" (Induktion); „indes ist für das höhere Denken, das freilich meist außerhalb der Grenzen des Schulunterrichts fällt", auch der umgekehrte Gang anwendbar (Deduktion).

Die individuelle Erziehung, welche den Zögling ohne Rücksicht auf sein Verhältnis zur bürgerlichen Gesellschaft betrachtet, muß sich an die Individualität des Zöglings anschließen, seine Anlagen und Kräfte harmonisch zur Selbständigkeit entwickeln, hiernach die Erziehungsmittel auswählen und zur rechten Zeit und in der rechten Weise anwenden. Die soziale Erziehung soll denselben befähigen, „die mannigfaltigen Lebenszwecke im Staate und seine Pflichten als Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft auf die rechte Art zu erstreben und zu erfüllen"; sie setzt „die individuelle Erziehung voraus und darf ihr nicht widerstreiten". Die eigentümlichen Verhältnisse der verschiedenen Stände machen eine teils dem Grade, teils aber auch der Art nach verschiedene Bildung nötig; im allgemeinen kann man nach den zwei Hauptständen zwei verschiedene Grade und Arten der Bildung unterscheiden: die niedere oder reale und die höhere oder ideale. „Der Stand der Niederen oder der reale Stand ist der Träger der materiellen Bedingungen des Staatslebens, welche er durch Kultivierung des Bodens, durch Verarbeitung, Verschönerung und Verbreitung der Naturerzeugnisse schafft und erhält" (Bauern, Handwerker, Kaufleute); für diese Tätigkeit bedarf er physische Kraft, Stärke und Ausdauer, praktischen Sinn, Verstand und Bürgersinn. „Der Stand der Höheren oder der ideale Stand ist der Träger des geistigen Lebens, indem er die höheren, idealen Interessen des Staates schützt, die geistigen Bedingungen, ohne welche ein Zusammenleben im Staate gar nicht möglich ist, schafft und erhält; wie der reale Stand im Leben denkt und handelt, so soll der ideale Stand über das ideale Leben denken und es nach Ideen gestalten. Die Glieder dieses Standes bedürfen daher

mehr geistige als physische Kraft, Stärke und Ausdauer, wissenschaftlichen Sinn und ideales Streben und gebildeten Gemeingeist"; außerdem muß ihnen Achtung und Liebe gegen den anderen Stand eingeflößt und müssen sie vor der Gefahr geschützt werden, „über ihren wissenschaftlichen und idealen Bestrebungen die Wirklichkeit des Lebens aus dem Auge zu verlieren". Die nationale Erziehung hat die nationalen Eigentümlichkeiten eines Volkes zu berücksichtigen; das darf die soziale Erziehung nie übersehen. Endlich ist es nötig, „dem Zöglinge kirchlichen Sinn anzubilden, ihm Achtung und Ehrfurcht gegen die kirchliche Anstalt einzuflößen und ihn geneigt zu machen, die Kirche an sich wirksam werden zu lassen, ihre Anstalten und Einrichtungen zu benutzen".

„Die angewandte Erziehungslehre hat nachzuweisen, wie den von der reinen Erziehungslehre aufgestellten Grundsätzen, Regeln und Anweisungen gemäß ein Kind stufenweise nach den Erziehungsperioden gepflegt, diszipliniert und unterrichtet werden muß, damit es dahin gelange, sich selbst zu bilden"; sie handelt von dem Erzieher, von der Erziehung nach den Altersperioden, von der Familienerziehung und von den Schulen. In der ersten Lebensperiode (1. Jahr) herrscht das physische Leben vor und beginnt das geistige sich zu entwickeln; in der zweiten (2.—7. Jahr) tritt die physische Entwicklung zurück und die geistige schreitet rascher vorwärts; in der dritten (7—14) herrscht das Gedächtnis vor, und der Verstand erhellt sich; in der vierten (14—18) treten der Geschlechtsunterschied, Phantasie, Verstand und Vernunft hervor, und Begriffe und Ideen werden gebildet. „Die Schule ist die an das Haus und die Familie sich anschließende Erziehungsanstalt, durch welche die Erziehung vollendet wird; diese Vollendung geschieht durch den Unterricht", welcher die höchste Entwicklungsstufe der Erziehung bezeichnet. Der Unterricht hat dem Zögling „durch die Beschäftigung mit den für ihn geeigneten Gegenständen zur Einsicht in seine menschliche Bestimmung nach ihren verschiedenen Richtungen und zur Aneignung derjenigen Geistesbildung (Kenntnisse und Fertigkeiten), ohne welche für ihn die Verwirklichung seiner Bestimmung nicht möglich ist, zu verhelfen, sowie seinem Gemüte Neigung und seinem Willen die nötige Kraft anzueignen, selbsttätig nach der Vollbringung des göttlichen Willens zu streben". Neben dem Unterricht fallen aber auch Pflege und Zucht in den Wirkungskreis der Schule; ohne diese beiden Faktoren ist der Unterricht, die Hauptaufgabe der Schule, überhaupt nicht möglich. Die Schule ist somit sowohl Erziehungs- als Unterrichtsanstalt; „dadurch, daß sie Unterrichtsanstalt ist, ist sie Erziehungsanstalt, weil der Unterricht ein wesentlicher, ja der wesentlichste Teil der Erziehung ist, und als Erziehungsanstalt ist sie eben Unterrichtsanstalt, da der Unterricht zwar nicht ihre alleinige, aber ihre hauptsächlichste Aufgabe ist". Die Schule ist notwendig, weil die Familie die Erziehungsaufgabe nicht voll und ganz erfüllen kann, namentlich hat sie die soziale Aufgabe der Erziehung zu lösen; sie hat es „vorzugsweise mit Aneignung der Einsicht in das menschliche Leben und seine Verhältnisse, sowie mit der Herausbildung

tüchtiger Gesinnung und eines tüchtigen Charakters zu tun. Die Schule soll dazu mitwirken, daß der Zögling jetzt und künftig seine Bestimmung erfülle, die zwar für alle gleich ist, aber sich nach der Lebenslage eines jeden in der Art, wie sie sich äußerlich verwirklicht, abändert; die künftige Lebenslage des Zöglings wird und muß mithin wesentlich Einfluß haben auf die Art der Schulerziehung. Die künftige Lebenslage des Zöglings wird im Verhältnis zu dem Gesamtleben im Staate vorzugsweise bestimmt durch den Stand und Beruf; jeder Stand erfordert im allgemeinen eine bestimmte Art und ein bestimmtes Maß von geistiger Bildung, um den Verhältnissen desselben gemäß die Menschenbestimmung und die Lebenszwecke zu verwirklichen", meistens erfordert auch der Beruf eine solche Bildung. „Die Art und das Maß der Schulbildung muß hierdurch notwendig bestimmt werden"; es muß demnach für Schulen gesorgt werden, „die den Standes- und Berufsbedürfnissen entsprechen, d. h. für Standes- und Berufsschulen". Die Standesschulen zerfallen nach den Hauptständen (realer und idealer Stand) in zwei Hauptarten; die eine richtet ihr Augenmerk vorzugsweise auf die reale oder praktische, die andere auf die ideale oder wissenschaftliche Auffassung der Dinge und Erscheinungen. „Bevor aber der nach der Verschiedenheit der beiden Hauptstände im Staate bemessene Unterricht wirklich beginnen kann, müssen durch geeignete Vorübungen die Geisteskräfte des Schülers überhaupt bis zu einem gewissen Grade geweckt, und dieser muß in den Besitz derjenigen elementarischen Kenntnisse und Fertigkeiten gekommen sein, ohne welche ein weiterer Unterricht und eine weitere Lebensbildung gar nicht möglich sind; diese elementarische Vorbildung ist die Grundlage der eigentlichen Standesbildung und den künftigen Gliedern beider Stände gleich notwendig." Hieraus ergibt sich noch eine dritte Art von Schulen, welche im eigentlichen Sinn allgemeine, d. h. für alle künftigen Glieder des Staates ohne Unterschied des Standes und Berufes bestimmt sind; sie werden gewöhnlich und nicht unpassend Elementarschulen genannt. Auf ihnen bauen sich die Realschule und die Idealschule (Gymnasium) auf.

„Volksschule ist der gemeinschaftliche Name für die Schulen, in welchen die künftigen Glieder des Bauern- und niederen Bürgerstandes nicht nur ihre Grund- und Elementarbildung, sondern auch die für ihren Stand als solchen erforderliche allgemeine Bildung erhalten"; sie muß daher bei ihrer Bildungsarbeit beständig Beziehung aufs Leben nehmen, sich eng an dasselbe anschließen, sie muß Lebensbildung geben. „Lebensbildung ist eine solche Bildung, die nicht nur zu allen durch die Lebensbedürfnisse gebotenen Tätigkeiten, sondern auch dazu befähigt, diese Tätigkeiten der Vernunft und dem Willen Gottes gemäß zum eigenen wohlverstandenen Besten und zur Beförderung des Wohles anderer wie der Gesamtheit zu vollbringen"; sie „kann nicht liegen in einer geübten Denkkraft, noch in dem Besitze von Kenntnissen und Fertigkeiten, wiewohl sie auch nicht ohne sie möglich ist, sondern vorzugsweise in der Tüchtigkeit der Gesinnung und Festigkeit eines guten Charakters". Da die Volksschule hauptsächlich

fürs Leben zu bilden hat, so hat sie sich nicht in die Vergangenheit zu vertiefen, „sondern aus derselben nur so viel herbeizuziehen, als für das Verständnis der Gegenwart durchaus und unumgänglich nötig ist"; und auch bezüglich der Gegenwart ist ein Verständnis „nur so weit zu erstreben, als die Lebenskreise jener Stände davon berührt werden und als es zur Erfüllung der Pflichten und zur Ausübung der Rechte, die ihnen obliegen und zustehen, erforderlich ist". Vor allen Dingen ist hier „durch alle zu Gebote stehenden Mittel in der Jugend der praktische Sinn, die Neigung zu praktischen Beschäftigungen zu nähren; die Volksschule ist eine Volksbildungsanstalt" und hat zu der Volksbildung den Grund zu legen, ihren Unterricht daher volkstümlich zu gestalten. „Die Volksschulerziehung hängt ab von den Ansichten und dem Geiste, welche in Staat und Kirche herrschen, wird durch diese bestimmt und folgt ihren Entwicklungen und Umbildungen; sie hat insofern Einfluß auf die Fortbildung aller öffentlichen Verhältnisse, als sie Ansichten und Ideen, die sich im Denken der Menschen Bahn zu brechen angefangen haben, unter dem Volke allgemeiner verbreitet und die bereits zum Gemeingut gewordene Bildung befestigt und erhält. Schon durch Verbreitung nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten unter dem Volke nimmt die Volksschule wesentlichen Anteil an den Fortschritten der Bildung und des Gewerbefleißes; sie erhält durch die sittliche Wirksamkeit, die ihr mit Grund nicht abgesprochen werden kann, großen Einfluß auf ein vernunftgemäßes Leben und auf das Glück der Einzelnen, der Familien und des Volkes". Die Erfahrung und die Geschichte zeugen für die hohe Bedeutung der Volksschule für das Volksleben; sie ist aber „nur eine der vielen Quellen der Volksveredlung und des Volkswohls" und ist in bezug auf ihre Wirksamkeit mancherlei Beschränkungen unterworfen.

Der Unterricht in der Volksschule muß sich mit Rücksicht auf ihren Zweck, ihre Schüler und die ihr zur Verfügung stehende Zeit damit begnügen, „Einsicht in diejenigen Gegenstände zu verschaffen, welche für die Bildung von Frömmigkeit, Sittlichkeit, Gemeingeist und praktischem Sinn von vorzüglicher und unbedingter Bedeutung sind; die Einsicht ist ein zuversichtliches Erkennen der wesentlichen Verhältnisse und Beziehungen eines Gegenstandes, namentlich auf das Leben des Erkennenden", ist also nicht mit Gründlichkeit des Wissens und Gelehrsamkeit zu verwechseln. Die Kenntnisse, welche der Volksschulunterricht vermittelt, müssen also für das Volk wissenswürdig sein und zum wirklichen Eigentum des Schülers durch verständiges Auffassen und festes Einprägen gemacht werden; sie müssen aber auch zur praktischen Anwendung im Handeln kommen und deshalb mit den Fertigkeiten verbunden und mit ihnen geübt werden. Durch eine solche Einsicht sind die wesentlichen Bedingungen zur Willensstärke gegeben; diese folgt dann aus ihr von selbst, und der Unterricht an sich vermag weiter nichts mehr daran zu tun. Der Volksschulunterricht hat also „zunächst das Erkenntnisvermögen des Schülers anzuregen und angemessen zu üben, sowie demselben die elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, welche die Grundlage alles weiteren Unterrichts sind";

dies ist die Aufgabe der mit der Volksschule verbundenen Elementarschule. „Der Unterricht in der eigentlichen Volksschule hat eine dreifache Aufgabe, indem er sich erstreckt teils auf Ausbildung der Erkenntniskräfte und Übung im Denken, teils auf Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, teils auf Erzeugung von Einsicht und Willensstärke"; in materieller Hinsicht soll der Volksschüler „Gott, sein Verhältnis zu ihm, Jesum Christum und die durch ihn vermittelte Offenbarung" klar erkennen und für sie gewonnen werden; er soll „Einsicht erlangen in die Natur und Bedeutung des Gemeinwesens, in seine Pflichten gegen dasselbe, sowie in die Mittel und Weise, diesen Pflichten zu genügen", auch soll sein Wille bestimmt werden, „der erlangten Einsicht gemäß zu leben"; endlich soll er „eine deutliche, zuverlässige und praktische Erkenntnis derjenigen Gegenstände sich erwerben, welche zur Betreibung eines bürgerlichen Berufes im allgemeinen erforderlich sind, und es soll dadurch Geneigtheit zu praktischer Berufstätigkeit begründet werden". Bezüglich der in den Lehrplan der Volksschule aufzunehmenden Lehrstoffe sind folgende Forderungen zu stellen: 1. „Es darf nicht alles in der Volksschule gelehrt werden, was nützlich und wünschenswert ist"; 2. „alle Gegenstände, welche von dem Zwecke der Volksschule wesentlich gefordert werden, sind in den Unterricht aufzunehmen"; 3. „nicht alles, was der Zweck der Volksschule wesentlich fordert, braucht in besonderen Stunden, vieles davon kann auch gelegentlich gelehrt werden". „Natur, Mensch, Gott sind die allgemeinen Unterrichtsgegenstände, aus welchen sich alle einzelnen Unterrichtsgegenstände entwickeln; aus jenen allgemeinen Unterrichtsgegenständen ist nun als Unterrichtsstoff für die Volksschule alles das herauszuheben, was wesentlich erforderlich ist, um den angegebenen dreifachen Zweck zu erreichen." Als Unterrichtsgegenstände der Volksschule sind also zu nennen: Religion, Staatskunde (Geographie und Geschichte), Mathematik und Naturkunde, Schreiben, Zeichnen, Sprache und Gesang. Man hat häufig nach einem Mittelpunkt des Unterrichts gesucht, um den sich die andern Lehrfächer gruppieren sollen; es ist aber sehr zu bezweifeln, ob man von einem solchen reden kann. „So wahr es auch ist, daß der Religionsunterricht für die Volksschule der wichtigste Unterrichtsgegenstand ist, so fehlt ihm doch noch sehr viel, um einen wirklichen Mittelpunkt des gesamten Unterrichts abgeben zu können." Auch die Muttersprache kann nicht Mittelpunkt des Unterrichts sein, denn sie ist nur Mittel zum Zweck. „Wenn man von einem Mittelpunkt des Unterrichts sprechen will, so sollte man darunter nur das Ziel des Volksschulunterrichts verstehen, auf das zuletzt alle Gegenstände unmittelbar oder mittelbar hingerichtet sind und sein müssen." Unterstützt wird dieses Bestreben, wenn man am Schlusse des Unterrichtskursus, in den letzten Monaten vor dem Abgange, den Schülern „die Heimat und das Vaterland nach allen wesentlichen Beziehungen lebendig und anschaulich vor das geistige Auge hingestellt und alle früher einzeln angeeigneten Kenntnisse dadurch wie in einem Brennpunkt vereinigt" werden.

Der Anschauungsunterricht soll das Kind unterrichtsfähig machen; mithin soll er „die in dem Kinde sich bereits vorfindenden Anschauungen und Vorstellungen zur Bestimmtheit, Klarheit und Ordnung und dadurch zum Bewußtsein bringen", den Anschauungs- und Vorstellungskreis ergänzen, das Kind „zum Aufmerken, zur aufmerksamen Betrachtung der Dinge und Verhältnisse anleiten, seinen Wortvorrat bereichern, es im Sprechen und dem richtigen und gewandten Gebrauch der Sprache üben und endlich dadurch in ihm den Grund zum eigentlichen Denken legen". Er darf sich also hinsichtlich des Lehrstoffes nicht über die Umgebung des Kindes hinaus erstrecken; hinsichtlich der Zeit hat er sich auf den Elementarunterricht zu beschränken. Als Lehrstoff bieten sich ihm die „Gegenstände der Natur und der Kunst, Erscheinungen und Begebenheiten, sittliche Verhältnisse und innere Zustände"; die Anordnung des Lehrstoffs darf nur nach sachlichen Gesichtspunkten geschehen.

Der Unterricht in der Muttersprache hat den Zweck, „den Schüler zu befähigen, die in der Sprache ausgedrückten Gedanken anderer richtig zu verstehen und seine eigenen Gedanken durch die Sprache auf klare und unzweideutige Weise mitzuteilen". Für diesen Zweck müssen Sprachgefühl und Sprachbewußtsein des Schülers gebildet werden; für die Volksschule ist „weder ein in besonderen Stunden betriebener, noch ein an das Lesen angeknüpfter Unterricht in der deutschen Sprachlehre oder Grammatik erforderlich"; denn das Kind hat denselben zur Erlernung seiner Muttersprache nicht nötig, weil Denken und Sprache unzertrennlich verwachsen sind; das schließt nicht aus, daß die Schüler mit den Tatsachen und Erscheinungen des Sprachlebens so weit bekannt gemacht werden, als es zur Erreichung der Zwecke des Sprachunterrichts in der Volksschule erforderlich ist, und daß die Ergebnisse übersichtlich zusammengestellt und dem Gedächtnisse eingeprägt werden. Für den Sprachunterricht der Volksschule würden demnach noch übrig bleiben: Sprechübungen, Lesen, Rechtschreiben und schriftlicher Gedankenausdruck. Die Sprechübungen schließen sich in der Elementarschule dem Anschauungs- und Leseunterricht an; in der Volksschule bietet jeder Lehrgegenstand Veranlassung zu Sprechübungen. Der Leseunterricht hat drei Stufen: das elementarische, das logische oder verständige und das ästhetische und gefühlvolle Lesen. Die Lautiermethode ist die natürlichste Lesemethode; auch die Schreiblesemethode hat manches Empfehlende. Die Lesebücher, welche zugleich Lehrbücher der gemeinnützigen Kenntnisse sein sollen (Kinderfreund von Wilmsen), sowie auch die sprachlichen Lesebücher sind zu verwerfen; dagegen sind die Lesebücher, welche ihren Stoff aus dem Gebiete des Volksschulunterrichts nehmen und neben dem Zweck des Lesens auch den übrigen Unterricht stützen und fördern, zu empfehlen. „Nicht dem Ohr, sondern dem Auge gebührt in der Rechtschreibung die erste Stelle; denn diese ist etwas Äußerliches, eine Fertigkeit, ähnlich der des Schönschreibens. Auch im Punkte der Zeichensetzung ist es angemessener und sicherer, durch praktische Übung das Gefühl der Schüler für die richtige Interpunktion

der Sätze und Reden zu bilden, als durch Eingehen in die Grammatik und viele Regeln Verstandes-Bewußtsein erzielen zu wollen. Bevor die Kinder durch den mündlichen Unterricht des Lehrers nicht im Sprechen ziemlich geübt sind und nicht schon einigen Reichtum an Sachkenntnissen und Gedanken sich angeeignet haben, sind keine Übungen im Gedankenschreiben anzustellen". Auch sie sind an den Unterricht in den übrigen Lehrfächern anzuschließen, besonders ans Lesebuch; außerdem sind leichte Geschäftsaufsätze anzufertigen, deren Inhalt aus dem Erfahrungskreise der Kinder entnommen ist.

Zweck und Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, dem Kind durch Christum zu einer lebendigen, Geist und Gemüt durchdringenden Erkenntnis des himmlischen Vaters, seiner Ratschläge und seines Willens zu verhelfen, es durch ihn zu einem treuen Gliede der christlichen Kirche zu machen und ihn, seine Lehre, sein Leben und Leiden, zum festen Mittelpunkte des ganzen Seins und Lebens werden zu lassen; dadurch wird auch die sittliche Erziehung vermittelt, denn „die Sittlichkeit, welche nicht ihre Wurzel, ihren Lebensquell im Glauben an Gott und den Erlöser sucht und findet, kann niemals unveräußerliches Eigentum des Menschen werden, sie ist und bleibt stets etwas nur Äußerliches". Den Lehrstoff hat der christliche Religionsunterricht der Bibel zu entnehmen; dieselbe darf nicht verdrängt werden durch die Bekenntnisschriften, doch darf der Lehrstoff nichts enthalten, was der Kirchenlehre geradezu entgegen ist. Ein „ganz allgemein gehaltener, die Sittenlehre mit Zurücksetzung der eigentlichen Glaubenslehre hervorhebender und auf die biblischen Geschichten sich beschränkender Religionsunterricht, den die Kinder aller christlichen Kirchen und Kirchenparteien zugleich genießen könnten", muß wegen seiner Allgemeinheit „des eigentümlichen anschaulichen Elementes entbehren". Die Gesamtaufgabe des christlichen Religionsunterrichts schließt „vier besondere Aufgaben in sich, nämlich 1. den vorbereitenden Religionsunterricht; 2. biblische Geschichte und Bibelkunde; 3. Katechismusunterricht und 4. Geschichte der christlichen Religion und Kirche". Den Stoff für den vorbereitenden Religionsunterricht der zwei ersten Schuljahre liefern Natur, Familien- und Schulleben, Bibel und menschliches Leben überhaupt; im Anschluß daran sind leicht verständliche Sprüche usw. einzuprägen. Die biblischen Geschichten „dürfen weniger ein Gegenstand des Wissens als der religiös-sittlichen Anschauung und gemütlicher Betrachtung werden"; die Schüler sollen sie zwar dem Hauptinhalte nach sich einprägen, aber nicht auswendig lernen. Man vermeide auch die breiten Besprechungen und das Anschließen vieler Sprüche, Lieder und Lehren.

In der Naturkunde darf man das System nicht in den Vordergrund stellen; auch darf man dasselbe nicht in der Reihenfolge von der Art aufwärts erarbeiten, weil man dann das Schwerste an die Spitze stellt; sondern muß von den Individuen ausgehen und zu der Klasse, Ordnung, Familie und Art weiterschreiten. Aus Physik, Chemie und Anthropologie sind die wichtigsten Lehren zu vermitteln; besonders ist zu

berücksichtigen, was fürs häusliche und gewerbliche Leben und die Gesundheitspflege wichtig ist.

„Die Geographie ist eine gemischte, assoziierende, viele Seiten des Wissens unter einem Gesichtspunkte vereinigende Wissenschaft"; sie beginnt mit der Heimats- und Vaterlandskunde und geht dann zur Betrachtung der Erdoberfläche nach ihrer topisch-mathematischen und physikalischen Beschaffenheit und als Wohnplatz der Menschen über; eine Zusammenfassung aller wesentlichen Verhältnisse bildet den Schlußstein des Ganzen. „Der geographische Elementarunterricht ist durchaus synthetisch zu halten, weil nur aus dem Nächsten, dem Wohnorte und dessen Umgebung, die geographischen Grundvorstellungen in anschaulicher Weise gewonnen werden können und ohne diese aller Unterricht in der Erdbeschreibung dürr und trocken bleibt." Für den weiteren geographischen Unterricht hat es keinen triftigen Grund mehr, den rein synthetischen Weg weiter zu verfolgen; auch wäre ein klares Verständnis des Einzelnen ohne Beziehung auf das Ganze unmöglich. Die Abhängigkeit der verschiedenen geographischen Verhältnisse voneinander muß betont werden; die konstruktive Methode aber ist zu verwerfen; das Kartenzeichnen ist für die Volksschule überhaupt nicht anwendbar und auch nicht nötig.

„Die Geschichte ist die erzählende Darstellung des zeitlichen Verlaufes, den die Entwicklung der Menschheit und der Völker nach ihren äußeren und nach ihren geistigen Verhältnissen unter dem Einflusse der göttlichen Weltregierung genommen hat; sie lehrt uns die Menschheit kennen in ihrem Streben und Ringen" und führt uns ein in die moralische Welt. „Indem sie uns einführt in die Welt des Geistes, bietet sie den reichsten Stoff für vielseitige Bildung, namentlich der höheren Erkenntniskräfte, des Gemütes und des Charakters dar; sie verschafft uns aber auch Einsicht in die Verhältnisse der Gegenwart und läßt uns die Zukunft wie in einem Spiegel schauen oder doch ahnen." Im Geschichtsunterricht für die Jugend lassen sich drei Stufen unterscheiden: 1. Biographien hervorragender weltgeschichtlicher Menschen; 2. Überblick über die äußere Entwicklung der Völker und Staaten in chronologischer Reihenfolge; 3. Auffassung der geistigen Entwicklungen der Menschheit, um „die im Innern des Menschen liegenden Ursachen der äußeren Erscheinungen und das Bleibende in den wechselnden Ereignissen des Lebens schauen oder doch ahnen" zu lernen. Die Volksschule muß sich nach ihrem Zwecke auch hier Beschränkungen auferlegen; die vaterländische und die eigentliche Volksgeschichte sind hier Gegenstand des Unterrichts, und die oben bezeichnete dritte Stufe kann in ihr gar nicht berücksichtigt werden. Infolgedessen wird in der Volksschule auch der Zweck des Geschichtsunterrichts ein beschränkter sein; die gemütliche, sittliche und patriotische Anregung durch den Geschichtsunterricht und nicht die Kenntnis aller wichtigen Tatsachen, des Zusammenhangs und des tieferen Wesens derselben steht im Vordergrund. Nicht zu billigen sind die verschiedenen Bestrebungen, welche den Geschichtsunterricht lediglich vom kirchlichen Standpunkt behandeln oder

ihn an die vaterländischen Gedenktage anschließen oder den Lehrgang nach den erweiterten Lebenskreisen (häuslichen, geselligen, staatlichen) gestalten wollen; alle diese Bestrebungen haben einseitige Zwecke im Auge. Ebenso ist der von einzelnen Pädagogen vorgeschlagene regressive Lehrgang zu verwerfen; nur bei Wiederholung kleiner Partien kann man ihm eine Berechtigung zugestehen.

Auch das Volk muß einige Kenntnisse vom Staat, seinem Zwecke, seiner Einrichtung, Regierung und Verwaltung besitzen, weil es an dem Staatsleben teilnimmt und schon die Jugend mit demselben in Berührung kommt; daher müssen auch die Elemente der Staatskunde einen Platz im Lehrplane der Volksschule finden. Da die Gemeinde ein Staat im kleinen ist und dieselben Zwecke wie dieser im kleinen Umfange hat, da jeder Bürger zunächst Gemeindeglied ist und als solches sich betätigen soll, so muß die Belehrung in der Staatskunde mit der „über die Gemeinde, ihren Zweck, ihre Einrichtung, ihre Anstalten, ihre Verwaltung als Anfangs- und Ausgangspunkt beginnen"; sie knüpft dabei an das an, was bereits im Anschauungsunterricht gelehrt worden ist. Daran schließen sich nun die Belehrungen über die Staatsverhältnisse; „der Schüler muß in der Kürze bekannt werden mit der Regierungsform und Verfassung des Staates, mit der Staatsverwaltung, den wichtigsten und allgemeinsten Gesetzen, dem Rechts- und Gerichtswesen, den bemerkenswertesten Einrichtungen und Anstalten, welche zur Sicherheit des Staates nach außen, wie zur Förderung der Wohlfahrt und Bildung der Staatsbürger, der Religiosität und Sittlichkeit im Staate bestehen; ferner mit der Art und Weise, wie die Mittel zur Unterhaltung aller dieser Einrichtungen und Anstalten beschafft werden, und mit den Rechten und Pflichten der Staatsbürger". Die patriotische Anregung, die Erzeugung von vaterländischer Gesinnung und edlem Gemeingeist, ist dabei die Hauptsache; „die Schüler zum Urteilen über Staatseinrichtungen und Staatsangelegenheiten anzuleiten, würde ebenso unpassend sein, als wenn man die Tagespolitik in diese Stunden hineinziehen wollte". Dieser Unterricht muß natürlich an das Ende der Schulzeit gestellt werden; „ob er in der Oberklasse vielleicht während des letzten Schulhalbjahrs in besonderen Stunden behandelt oder als Schlußstein in der Geographie oder Geschichte angeknüpft wird, scheint uns von geringer Wichtigkeit zu sein. Wir würden ihn am liebsten mit der Geschichte verbinden; wenn diese bis in die neueste Zeit fortgeführt ist, schließen sich die Belehrungen über die öffentlichen Verhältnisse am natürlichsten an".

In jedem Orte soll „ein geeigneter Platz zum Spielplatz eingerichtet werden, oder nach Befinden mehrere, damit da die Jugend in ihren freien Stunden sich zusammenfinden und im Spielen sich vergnügen könne". Der Lehrer begnüge sich damit, „zweckmäßige Spiele einzuführen und nur dann und wann von ferne zuzuschauen"; der eigentliche Turnunterricht muß sich auf die einfachsten und zweckmäßigsten Übungen beschränken.

„Während der Schulzeit ist das Lernen die Arbeit der Jugend; körperliche Arbeit darf nicht zum Prinzip der Volksschule gemacht werden; dieses ist und bleibt Bildung des Geistes und Gemütes. Der Handarbeitsunterricht muß daher ein fakultativer sein und dem freien Willen der Lehrer und Eltern überlassen werden; wo ein besonderes Bedürfnis vorliegt, da mag man Arbeitsschulen für Schnitz-, Flecht- und andere Arbeiten, für Stricken, Stopfen usw., einführen.

Die Schuleinrichtung hat es mit Einrichtungen für den Unterricht (Klassifikation und Lokation der Schüler, Lehrplan, Stundenplan, Stoffbücher, Zensur, Lehrmittel usw.), für die Schulzucht (Aufsicht, Zensur usw.), für das gesamte Schulleben (Aufnahme, Versetzung, Entlassung, Ferien, Schullisten usw.) und des Schullokals (Schulhaus, Schulsaal) zu tun. Als Grundsatz für die Klassifikation der Schüler gilt die Forderung, „daß nur diejenigen Schüler in eine Abteilung zusammengenommen werden, die den Unterricht gemeinschaftlich mit Erfolg zu genießen imstande sind"; hier müssen der Besitz der positiven Kenntnisse in erster und die geistige Befähigung erst in zweiter Linie entscheiden. Mehr als vier Klassen mit je zwei Jahrgängen sollen nicht eingerichtet werden; die Einrichtung von acht Klassen ist nur zuzulassen, wenn genug Lehrer vorhanden sind und jeder eine Klasse wenigstens zwei Jahre, also dieselben Schüler wenigstens durch zwei Klassen hindurchführen könnte; mit Rücksicht auf die schwächeren Schüler sind aber immer zwei vierklassige Schulen einer achtklassigen Schule vorzuziehen. Die Verteilung der Lehrgegenstände auf die verschiedenen Klassen soll sich nach den Entwicklungsstufen des Schülers, nach der jedem Gegenstande innewohnenden Bildungswerte und den gegenseitigen Beziehungen der Lehrgegenstände richten; jeder Lehrgegenstand muß zu der Zeit in den Lehrplan eintreten, wo der Schüler ihm das meiste Interesse entgegenbringen und ihn ohne zu großen Zeit- und Kraftaufwand bewältigen kann.

Die wissenschaftliche Bildung soll sich beim Lehrer der Volksschule auf alle diejenigen Fächer erstrecken, „welche Gegenstand des Volksschulunterrichts sind, und es muß als Grundsatz gelten, daß der Lehrer mehr zu wissen nötig hat, als der Schüler lernen soll"; im einzelnen sind von ihm Kenntnis der Bibelkunde, Religions- und Kirchengeschichte, Grammatik und Literaturgeschichte nebst den bedeutendsten Erzeugnissen der vorzüglichsten klassischen Schriftsteller, Elementar-Mathematik, Naturkunde einschließlich Anthropologie, Geographie (mathematische, physikalische und politische), Welt-, Vaterlands- und Heimatsgeschichte, Kulturgeschichte und Staatskunde zu verlangen. Mit Rücksicht auf die Tätigkeit an Land- und Bürgerschulen resp. auf die eigentümlichen Aufgaben dieser Schulen soll die Bildung der Lehrer getrennt werden. Aber es sind „nicht nur die Präparandenanstalten wie sie sind, sondern ein besonderer Präparendenunterricht überhaupt völlig unzweckmäßig und nachteilig"; die Vorbildung des zukünftigen Landschullehrers soll vielmehr in der Land- oder in der Bürgerschule mit einiger Er-

gänzung durch Selbst- und Privatunterricht geschehen und die des Bürgerschullehrers in der höheren Bürger- oder Realschule. Das Seminar für Landschullehrer muß im ersten Jahre die allgemeine Bildung erweitern und abschließen, das für Bürgerschullehrer kann dies entbehren; der Seminarlehrer muß von der Pike auf gedient haben und das Volksschulwesen theoretisch und praktisch kennen; mit dem Seminar muß eine Übungsschule verbunden sein. Geschlossene Seminare (Internate) sind zu verwerfen; sie erziehen an blinden Gehorsam und Knechtssinn gewöhnte und unduldsame, kirchengläubige Lehrer.

Die Volksschule steht hinsichtlich ihrer Aufgabe in innerer Verwandtschaft zur Kirche, woraus man aber keine äußere Unterordnung, wohl aber einen inneren Zusammenhang ableiten kann; diese innere Verwandtschaft ist bedingt durch das religiöse Element in der Erziehung, ohne welches die Schule keine Erziehungsanstalt sein würde. „Ohne Kirche keine Religion und keine Volksschule; aus der inneren Abhängigkeit der Volksschule von der Kirche und der, wenn auch ungleichartigen Wechselwirkung, in welcher beide stehen, folgt, daß die Kirche moralischen Einfluß auf die Volksschule sich verschaffen und erhalten muß." Man kann aber dennoch im Zweifel darüber sein, ob deswegen die Geistlichen amtliche Vorgesetzte der Lehrer sein müssen; denn einerseits „leidet durch äußerliche amtliche Über- und Unterordnung das sittliche Verhältnis zweier Personen sehr leicht", anderseits wird die sittliche Einwirkung der Geistlichen durch den amtlichen Einfluß verstärkt.

Schon als bloßer Rechtsstaat kann der Staat die Volksschule nicht entbehren; „denn ohne Bildung des Volkes würde er seinen Zweck entweder gar nicht oder doch nur höchst unvollkommen erreichen. Der Staat ist aber nicht einmal eine bloße Rechtsanstalt, er umfaßt vielmehr den ganzen Lebenszweck des Menschen; er ist die höchste Vereinigung von Menschen zur Erreichung ihrer Menschenbestimmung, und er soll hierzu alle Wege ebnen, alle Mittel und Einrichtungen dem Einzelnen zur Benutzung darbieten. Auch die Sorge für die geistige Bildung im umfassendsten Sinne, also auch für die sittliche und religiöse, fällt hiernach in den Kreis seiner Verpflichtungen". Die Volksschule ist also kein Institut der Kirche, sondern des Staates; „als ein solches Staatsinstitut wird sie behufs der Jugendbildung alles in ihren Kreis ziehen, was geeignet ist, in jedem Einzelnen den Grund zu einer dem Gesamtzweck des Staates angemessenen Lebensführung zu legen".

Der Staat kann diese Pflicht entweder selbst erfüllen oder sie von den Gemeinden und einzelnen Staatsbürgern erfüllen lassen; die Volksschule sollte aber zunächst Gemeindeanstalt sein, damit sie mit „dem Boden, welchem sie allein die zuträglichste Nahrung entnehmen kann", in innigster Verbindung bleibt. „Die Volksschule sei eine Gemeindeanstalt; als solche ist sie auch Staatsanstalt. Ihre Unterhaltung sei zunächst Sache der Gemeinde, wie diese auch in allen Schulangelegenheiten, zu deren Würdigung und Entscheidung nicht besondere technische

Kenntnisse gehören, ein Wort mitzusprechen berechtigt und befugt ist." Damit aber der Lehrer die nötige Achtung genieße, „muß derselbe in bezug auf seine äußere Existenz von dem guten Willen der Gemeinde und ihrer Glieder unabhängig gestellt, auch darf er hinsichtlich seiner Amtswirksamkeit keiner Aufsicht der Gemeinde oder ihrer Vorsteher unterworfen werden".

In den Simultanschulen wird wohl die religiöse Seite nicht so zum klaren Ausdruck kommen wie in den Konfessionsschulen; aber in ihnen werden anderseits die gegenseitige Achtung der kirchlichen Parteien gegründet und genährt, das friedliche Zusammenwohnen gefördert, das wahrhaft Religiöse, was allen Religionsparteien gemeinsam ist, mehr gepflegt und Bürgersinn und vaterländische Gesinnung mehr gefördert werden. Daher ist die Simultanschule die Schule der Zukunft; mit Rücksicht auf die bestehenden Verhältnisse sollte man aber beim Übergang von der Konfessions- zur Simultanschule die Rechte und Wünsche der Konfessionen achten. „Wo in einer Gemeinde jede Konfession so zahlreich ist, daß sie eine oder mehrere besondere Schulen für ihre Jugend haben kann, mögen konfessionelle Schulen eingerichtet werden, wenn es der Wunsch der kirchlichen Gemeinde ist; sonst gebe man den Volksschulen die Stellung von Gemeindeschulen, in welchem Falle dafür Sorge zu tragen ist, daß Unterricht und Zucht in einem Geiste gehalten werden, der keine kirchliche Partei verletzt, daß aber die Jugend jeder Konfession außer der Schule einen gediegenen, den Grund der christlichen Liebe aber nicht untergrabenden Religionsunterricht empfängt." Bei Schulen mit mehreren Klassen, besonders bei Bürgerschulen, soll die Leitung in die Hand eines Oberlehrers oder Rektors gelegt werden, welcher die Befolgung der von der Schulbehörde gegebenen Anordnungen zu überwachen hat; in größeren Städten muß wegen der Einheitlichkeit „die technische Oberleitung sämtlicher hierher gehöriger Schulen einem Sachkundigen übertragen werden".

Die Schulaufsicht besteht in einer den darüber vorhandenen gesetzlichen Bestimmungen angemessenen stetigen persönlichen Einwirkung entweder direkt auf den Lehrer oder auf den Vorstand einer Schule und bezieht sich auf Zucht, Unterricht und Schuleinrichtung; die Schulverwaltung richtet sich teils auf die äußeren Angelegenheiten und Bedingungen der Schulerziehung usw., teils auf die dafür bestehenden Gesetze usw. ohne stetige persönliche Einwirkung. Die Schulverwaltung im weiteren Sinne schließt die Schulaufsicht in sich ein; die Lokalschulverwaltung ist die unterste, das Ministerium die oberste Stufe. Sie sollte eine kollegialische sein; wenigstens sollte aber in ihr ein Sachverständiger, d. h. ein Mann Mitglied sein, „welcher das Volksschulwesen, Zucht, Unterricht und Schuleinrichtung theoretisch und praktisch genügend kennt". In dem Ortsschulvorstand sollten der Lehrer resp. Vorsteher der Schule, der Bürgermeister und der Geistliche Sitz und Stimme haben; außerdem sollten noch zwei Mitglieder aus der Zahl der Familienväter auf eine bestimmte Zeit gewählt werden. Der Lehrerstand im ganzen aber sollte eine beratende Stimme in der Schulsynode haben; die Mitglieder derselben müssen vom

gesamten Lehrerstand gewählt und von der Oberschulbehörde einberufen werden. Man lege dieser Schulsynode die Entwürfe von Schulgesetzen, Verordnungen und Lehrplänen, die Lehrmittel und Lehrbücher, deren Einführung beabsichtigt wird, vor, und endlich gestatte man ihr, Wünsche und Anträge „in bezug auf die allgemeinen Angelegenheiten der Volksschule und des Lehrerstandes vorzubringen". „Der Geistliche ist als solcher noch nicht befähigt, eine in jeder Beziehung sachgemäße und den Zweck fördernde Aufsicht über die Lehrertätigkeit zu führen, aber es liegt in seiner Stellung auch nichts, was ihn dazu unfähig machen sollte"; wenn er die nötigen theoretischen und praktischen Kenntnisse besitzt, so ist er vermöge seiner Bildung und seines Interesses an der Jugendbildung besonders dazu befähigt. „Die Ortsschulaufsicht kann in der Regel durch niemanden außer dem Ortsprediger geführt werden, und dieser kann sie auch unzweifelhaft zum Segen der Schule übernehmen"; eine besondere pädagogische Befähigung ist dazu nicht nötig. „Zur Bezirksschulaufsicht ist der Prediger schon weniger befähigt, wenn dazu nicht eine entsprechende theoretisch- und praktisch-pädagogische Befähigung" hinzukommt; denn er soll auch die Methode, das Lehrverfahren, die Auswahl des Lehrstoffs beurteilen. „Wer Lehrer ist oder war und da seinen Beruf recht ausfüllt oder ausfüllte, wird, wenn ihm die übrigen notwendigen Eigenschaften nicht fehlen, unstreitig zur Schulaufsicht besonders berufen sein"; daher sollte man den Lehrerstand von der Führung der Schulaufsicht nicht prinzipiell ausschließen. Das Streben der Volksschule resp. ihrer Lehrer geht immer mehr darauf hinaus, sich wie die höheren Schulen von der Kirche unabhängig zu machen; bereits sind auch die Schulangelegenheiten zu Staatsangelegenheiten geworden. „Nach ihrem inneren Wesen steht aber die Schule als Erziehungsanstalt immer noch im Zusammenhang mit der Kirche, und dies wird auch so bleiben; die Würde des Lehramts, das Interesse der Jugenderziehung, die Bildung der Zeit fordern unabweislich, daß der Volksschullehrerstand endlich emanzipiert werde von den niederen Kirchendiensten".

Gräfes Pädagogik ist auf wissenschaftlicher Basis aufgebaut und sucht zugleich den Forderungen der Kirche gerecht zu werden; sie betont daher bei der Feststellung des Erziehungsbegriffes das Christentum im Gegensatz zum allgemeinen Menschentum. Da nur ein gebildeter Mensch ein Erzieher sein soll, Bildung aber das selbsttätige Streben nach Wahrheit, Schönheit und Tugend ist, welches zugleich das wahre Menschentum und das wahre Christentum bilden, so dürfte der Unterschied, den Gräfe macht, nicht gerechtfertigt sein. Er ist ein entschiedener Gegner der abstrakt-formalistischen Bildung; die Bildung soll den ganzen Menschen umfassen und auch seine Beziehungen zum Leben ins Auge fassen. Neben die individuelle Erziehung stellt er die soziale; vom letzteren Gesichtspunkte aus baut er (die Volks-) die Real- und Idealschule auf die Elementarschule auf. Er wendet sich, obwohl er in der Bestimmung des Erziehungsbegriffs den Kirchenpädagogen nahesteht, gegen die Ansicht derselben, daß die Volks-

schulen nur Anstalten seien, „in welchen die künftigen Glieder der unteren Stände in den für ihren einstigen beschränkten Lebenskreis unumgänglich notwendigen Kenntnissen unterrichtet werden" (Lesen, Schreiben, Rechnen, Katechismus); er wendet sich aber auch gegen diejenigen, welche, wie die Philanthropen, aus der Schule eine Kenntnisschule für die unteren Stände machen und durch Kenntnisse und Fertigkeiten den Geist praktisch bilden wollen; und endlich wendet er sich auch gegen die, welche, wie die einseitigen Pestalozzianer, „in der Schule eine Anstalt für Ausbildung des rein Menschlichen im Zöglinge" sehen, in welcher nicht nützliche Kenntnisse für einen bestimmten Lebensberuf mitgeteilt, sondern die Kraft angeregt, gestärkt und ausgebildet werden soll; er zeigt, daß die erstgenannte Richtung die Aufgabe der Volksschule ganz verkennt und die beiden letztgenannten Richtungen sie einseitig auffassen. Gräfe neigt sich der Richtung zu, „welche das Wahre der zweiten und dritten miteinander zu vereinigen strebt; sie will materiale und formale Bildung, Sachkenntnis und Kraftübung in inniger Vereinigung als Aufgabe der Volksschule gesetzt wissen". Er weist darauf hin, daß noch zwei Richtungen sich geltend machen, welche aber „bis jetzt (1845) noch keine Geltung erworben haben und beide einseitig sind; nach der einen soll die Volksschule wieder vorzugsweise eine Vorbereitungsanstalt für die Kirche, eine kirchliche Schule werden; die andere Ansicht will die Arbeit zum Prinzip der Volksschule erheben und die bisherigen halbgelehrten Volksschulen in Arbeitsschulen umwandeln, in welchen das Lernen an das Arbeiten angeschlossen und ihm untergeordnet wird". Weiterhin wendet sich Gräfe gegen diejenigen, welche die Volksschule zur Elementarschule, d. h. zur Grundschule für alle Schulen machen wollen; er zeigt, daß dies nicht möglich ist, weil die Realschulen und Gymnasien ihre eigenartige Bildung schon vor dem 14., etwa mit dem 10. Lebensjahre, beginnen müßten und die Elementarschule sich also nur auf die drei bis vier ersten Schuljahre erstrecken dürfe; er hebt aber auch hervor, daß eine Schule nicht zugleich Abschluß- und Vorbildung geben kann. Unter Volksschule versteht Gräfe diejenige Schule, welche dem Volke, d. h. denjenigen Ständen und Klassen der Staatsbürger, „in welchen sich der volkstümliche oder nationale Charakter am deutlichsten und beständigsten ausdrückt", die Standesbildung gibt; er zählt sie zu den Realschulen. Der reale Stand gliedert sich nach Gräfes Ansicht in einen Teil, der sich einem mechanisch-praktischen und einen solchen, der sich einem wissenschaftlich-praktischen Berufe widmet; er unterscheidet daher einerseits Dorfschulen, Armenschulen und niedere Bürgerschulen, und anderseits höhere Bürgerschulen und Realschulen. Gräfe ist ein Gegner der Kirchen-, wie der Kenntnis- und der Kraftübungsschule; er will eine Erziehungsschule, die in Beziehung zum Leben steht und für dasselbe vorbereitet. Daß er sich aber aus dem Bann der Kirchenpädagogik nicht befreien kann, zeigen ganz besonders seine Ansichten über den Religionsunterricht; aber auch hier neigt er doch der vermittelnden Richtung zu. So hoch aber Gräfe auch die Volksschule schätzt, so warnt er doch auch

vor der Überschätzung; man soll und kann, so betont er, von ihr allein nicht die Verbesserung aller sozialen Mißstände erwarten. Aber mit Recht fordert er für die Volksschule auch die Berücksichtigung der Staatskunde; manches von dem, was er im einzelnen fordert, wird man allerdings besser der Fortbildungsschule zuweisen. Die Einführung besonderer Gedächtnis- und Denkübungen hält Gräfe nicht für nötig; denn sie setzen einen bestimmten Stoff voraus und können also auch nur an einen solchen angeknüpft werden, also an jeden Lehrgegenstand. Die Zusammenfassung der realen Lehrgegenstände als Weltkunde, wie es Graser und Harnisch tun, erscheint ihm zu schwer; es führt dies auch nach seiner Ansicht zu unnatürlichen und willkürlichen Künsteleien, bei denen Zusammengehöriges auseinandergerissen und Verschiedenartiges zusammengebracht, der Entwicklungsgang des kindlichen Geistes aber nicht beachtet werden. Pflege, Zucht und Unterricht in der Schule und namentlich in der Volksschule werden von Gräfe so eingehend und mit solcher Sachkenntnis besprochen, daß seine Schriften zu seiner Zeit zu den besten über diese Gegenstände gehörten.

Ist Gräfe auch kein Pestalozzianer im Sinne der Nach- und Afterpestalozzianer, so steht er doch auf dem Boden der Pädagogik Pestalozzis. Pestalozzi, sagt er, verdient unter den neueren Pädagogen „unstreitig den ersten Platz; seine Wirksamkeit für die Jugenderziehung und Volksschulbildung durch Schriften, Anstalten und zahlreiche Schüler hat am tiefsten eingegriffen". Gräfe trat aber der im Anschluß an Pestalozzi stattfindenden Überschätzung der Methode, der Methodensucht, entgegen; er will neben der Methode auch dem Stoff sein Recht eingeräumt haben. Damit trat er in Gegensatz zu der abstrakt-formalistischen Richtung der Nach- und Afterpestalozzianer; die formale Bildung ist ihm mehr Mittel zum Zweck als Selbstzweck.

13. Palmer (1811—1875) hat die Pädagogik praktisch nur als Religionslehrer ausgeübt; als Diakon und später als Professor der Theologie und Moral in Tübingen hielt er auch Vorlesungen über Pädagogik und Volksschulwesen. Mit Rücksicht auf die Stellung, welche der Geistliche im 19. Jahrhundert zur Schule einnahm, hielt man es für nötig, auch die Pädagogik unter die dem künftigen Geistlichen empfohlenen akademischen Disziplinen aufzunehmen; die betreffenden Vorlesungen wurden von Professoren der Theologie gehalten und gingen aus denselben eine Anzahl pädagogischer Werke hervor, wie z. B. die „Grundzüge der Erziehungslehre" von G. Baur u. a. Es lag denselben nahe, die Stellung der Pädagogik zur Theologie und damit der Schule zur Kirche auch theoretisch zu begründen; ihre Anschauungen wurden neben den Werken über Pädagogik durch den „Süddeutschen Schulboten", das „Brandenburger Provinzial-Schulblatt" und „Schmids Enzyklopädie" vertreten und verbreitet. Unter den evangelischen Kirchenpädagogen steht Palmer im Vordergrund. Nachdem er in dem von Völker herausgegebenen „Süddeutschen Schulboten" verschiedene Abhandlungen historisch- und theoretisch-pädagogischen

Inhaltes, weiterhin noch andere theologische Schriften veröffentlicht hatte, erschien 1844 die „Evangelische Katechetik"; in diesem Werke betrachtete er eingehend die katechetische Lehrform und den Religionsunterricht. Sein pädagogisches Hauptwerk: „Evangelische Pädagogik", erschien 1853; außerdem verfaßte er noch eine Reihe Artikel für Schmids Enzyklopädie des Unterrichts- und Erziehungswesens und verschiedene Schulblätter. Seine Welt- und Lebensanschauung wurzelt in dem Bekenntnis der evangelischen Kirche; er neigt aber mehr dem Pietismus als der Orthodoxie zu. Von diesem Standpunkte aus behandelt er auch die Pädagogik und wendet sich heftig gegen diejenigen Pädagogen, welche seinen Standpunkt nicht teilen, wie gegen Rousseau, die Philanthropen, Pestalozzi, Diesterweg u. a.; in seiner „Evangelischen Pädagogik" will er eine Schutzwehr gegen die antikirchliche Pädagogik der genannten Pädagogen errichten. „Weil der Kampf wider das christliche und kirchliche Lebensprinzip in der pädagogischen Literatur fortdauert, ist es Pflicht, mit allen Kräften darauf hinzuarbeiten, daß die einfachen evangelischen Grundlehren und Grundbegriffe immer wieder aus allem pädagogischen Gerede und Geschreibe in ihrer siegenden Wahrheit hervortreten; ich möchte insbesondere tatsächlich zeigen, daß die evangelische Pädagogik, ob sie gleich, statt neue Methoden zu ersinnen, auf die alte einfache Erziehungslehre des Evangeliums zurückgeht, darum doch nicht eine Sammlung erbaulicher Phrasen oder eine pädagogische Predigt sei, sondern einesteils mit festem, klarem Blick in das wirkliche Leben mit seinen Einzelheiten und Tatsachen eingehe, andernteils allem, was irgend bis jetzt das pädagogische Denken, die Wissenschaft und Erfahrung im Erzieherberufe zutage gefördert, eine gewissenhafte Aufmerksamkeit schenke und es treulich zu Rate ziehe, sich auch selbst befleißige, den Forderungen wissenschaftlicher Auffassung und Darstellung zu genügen." Das Werk erschien zur rechten Zeit; die Reaktion hatte seit 1840 der Kirchenpädagogik den Weg bereitet und die preußischen Regulative brachten sie vollends zur Herrschaft. Dieser diente nun Palmers „Evangelische Pädagogik" als wissenschaftliche Stütze.

„Alle Erziehung besteht darin, daß der christliche Geist in seiner das Fleisch bewältigenden, den Menschen aus der Sinnlichkeit und Bestialität heraushebenden, ihn durchaus und wahrhaft frei machenden Kraft, in seiner das gesamte Leben nach allen Verzweigungen veredelnden Wirkung von einem Geschlecht auf das andere fortgepflanzt wird." Die natürliche Entwicklung führt nicht zum Ziel, zur sittlichen Freiheit und Gottähnlichkeit; nur durch das von Christus der Kirche übertragene Erziehungsamt ist das möglich. „Die ganze Kirche ist die Erzieherin ihrer Jugend"; die pädagogische Kraft und Weisheit, die der Kirche innewohnt, konzentriert und sammelt sich im Schulamt. Der Zusammenhang des letzteren mit dem Kirchenamt wird gewahrt einerseits durch die Vorbildung des Lehrstandes im kirchlich-evangelischen Geiste und anderseits durch eine organische Verbindung der beiden Ämter.

Der Zweck der Erziehung, das teleologische Prinzip der Pä-

dagogik, wird von der christlichen Ethik bestimmt; hiernach besteht er in der „Herstellung des Urbildes der Menschheit, d. h. des Bildes Gottes". Das kirchliche Dogma der Erbsünde ist die Grundlage des anthropologischen Prinzips der Pädagogik. Der erste Akt der Erziehung ist daher die Taufe; durch sie ist „in dem Kinde selber ein Gegengewicht gegen die Sünde, eine ganze Reihe von heiligen Wirkungen des göttlichen Geistes gesetzt, die das Kind schon nicht mehr in seiner puren Sündhaftigkeit belassen, sondern bereits das neue Geschöpf in ihm zeugen und ausbilden". Es wohnt der menschlichen Natur jene Kraft inne, das Göttliche, das Übersinnliche und Ewige zu ergreifen, die wir Vernunft nennen; diese Kraft kann, weil sie zur anerschaffenen Natur des Menschen gehört, nie verloren gehen, sonst wäre eine Erlösung und Heiligung unmöglich, sondern sie ist in eine falsche Richtung geraten. Die Erziehung soll dem Zögling wieder die richtige Richtung geben; wie das zu geschehen hat, zeigt das methodische Prinzip der Pädagogik, die Quelle, aus welcher das fließt, was wir Methode heißen. Es ist die Weisheit, „als Einheit der das Ganze überschauenden Erkenntnis, der voraussagenden Liebe und der den rechten Zeitpunkt nützenden Tatkraft" — eine Gnadengabe; „gleichwohl ist sie auch wieder erlernbar und durch Ausübung einer Steigerung und Vervollkommnerung fähig. Sie schöpft fortwährend erstlich aus der Heiligen Schrift; zweitens aber ist der Blick der Weisheit ebenso sorgfältig auf das Kind gerichtet, um in ihm die Menschennatur, die der Erzieher zugleich auch fortwährend an sich selber zu beobachten hat, speziell die Kindesnatur, und individuell die Natur des einzelnen Zöglings gründlich zu studieren, in dieser Natur selbst die Gesetze, die Gott für den Erzieher darein gelegt hat, zu erkennen, die Kräfte, die der Weckung und Bildung warten, die Neigungen, die der Zähmung und Unterordnung bedürfen, zu erforschen und so des Kindes Seele sich stets offen zu erhalten". Daß jedoch der Zweck der Erziehung, die Berührung zwischen dem Göttlichen und Menschlichen, das Übergehen des göttlichen Willens in den menschlichen, erreicht werde, dazu muß das Gebet verhelfen; denn der Erzieher muß jeden Erfolg als eine Gabe Gottes ansehen. Diese drei Prinzipien der Pädagogik wurzeln im Glauben; „ohne Glauben ist ein solch Werk, wie das der Erziehung, gar nicht möglich".

Die evangelische und katholische Pädagogik haben miteinander gemein, „daß das Erziehungsziel, welches sie sich vorsetzen, ein religiöses ist"; aber die evangelische Pädagogik sieht dieses in Gott, im Himmelreich, die katholische in der Kirche. „Beide wissen, daß das Christentum nicht wie eine Kunst oder Wissenschaft erlernt werden kann, daß es vielmehr geübt werden muß"; aber während in der evangelischen Pädagogik das letztere sich auf die Einsicht gründet, wird diese in der katholischen zurückgedrängt und der religiöse Mechanismus gepflegt. „Beide Teile legen Wert auf eine Disziplin, die dem Zögling Gehorsam als eine Kardinaltugend auflegt; allein während der evangelische Erzieher diesen Gehorsam als eine Pflicht gegen das göttliche Gebot üben und

so in der Kraft der Liebe den eigenen Willen brechen lehrt, muß dem katholischen Zögling das Gebot der Kirche, der Wille der Oberen als unbedingtes Gesetz gelten. Beide Teile treiben das Erziehungsgeschäft seelsorgerisch"; aber während die evangelische Pädagogik nur das kranke Leben in sittlicher Hinsicht zu heilen sucht, nimmt die katholische das ganze Leben in dieser Hinsicht in ihre Gewalt. In der katholischen Pädagogik hat die Erziehung keinen andern Zweck als „1. das Kind in die Kirche hereinzuziehen und 2. es sein Lebenlang darin zu erhalten". Dagegen legt die evangelische Pädagogik das Hauptgewicht auf den Glauben „als eine persönliche Hingabe des Herzens an den Herrn, der da selig macht und durchs Wort vermittelt wird". Infolge der verschiedenen Auffassung des Dogmas von der Erbsünde ist nach der katholischen Pädagogik im Kinde nur eine Schwäche, nach der der evangelischen ein Widerstreben vorhanden, „stammend aus der Sünde, was nicht auf magische Weise durch eine kirchliche Handlung kann gebrochen werden; sondern es wird wohl durch die Taufe die Kraft des Heiligen Geistes dem Kinde eingepflanzt, aber auch diese göttliche Kraft schließt sich an die menschliche Entwicklung an und nimmt daher auch menschlichen Dienst, menschliche Werkzeuge in Anspruch". Mit diesen Werkzeugen will die evangelische Pädagogik den Menschen zur sittlichen Freiheit erziehen, die katholische mittels der Gnadenmittel und kirchlichen Veranstaltungen zum treuen Glied der Kirche, welcher er unbedingt gehorsam ist.

Der Grundbegriff der christlichen Erziehung ist die Zucht; sie hat Veranstaltungen zu treffen, daß der Zögling das Fleisch dem Geiste unterordnen lernt, so daß der letztere die Herrschaft über das erstere führt. „Die Zucht begreift alles in sich, was den noch vom Fleische beherrschten Willen nötigt, sich einem höheren Willen, einem Gesetze zu unterwerfen"; ihr ist also auch der Unterricht untergeordnet. „Es bedarf die Natur des Zöglings, weil er ein Mensch ist und somit an die menschliche Gemeinschaft gewiesen ist, zu ihrer freien, von Gott geordneten Entwicklung teils des Schutzes vor Einflüssen, die von allen Seiten feindselig sich heandrängen und die nur der reifere Mensch als gefahrbringend erkennt und abwehren kann, teils aber der Regelung, der Leitung in ein Geleise, in eine Richtung, die dem göttlichen Zwecke des Menschenlebens entspricht". Solange das Kind noch nicht der Freiheit fähig ist, ist sein Wille an die Autorität des Erziehers gebunden; dieser fordert Gehorsam durch Liebe. Dieser Zucht der Liebe tritt die Zucht der Wahrheit zur Seite, welche den Zögling zur Freiheit hinführen soll; sie sind die beiden wesentlichen Bestandteile aller christlichen Erziehung. Die Zucht der Liebe stellt sich zunächst dar „in der Sorgfalt, womit der Erzieher unausgesetzt acht hat auf den Zögling", so daß dieser immer unter Aufsicht steht, ohne daß dadurch jedoch die freie Entwicklung desselben gehindert wird; ferner muß sie anhalten und abhalten „und durch beides dasjenige Handeln hervorbringen und es dem Kinde durch Gleichmäßigkeit und Beharrlichkeit zur andern Natur machen, worin das christliche Leben sich verwirklicht".

Des Kindes Handeln aber ist wesentlich ein dreifaches: ein instinktives, aus der animalischen Seite seines Wesens entspringendes, ein vom Geistigen im Kinde gefordertes, von seiner Phantasie geleitetes (Spiel) und ein zum Sittlichen sich hinneigendes, aus welchem die wahre Freiheit, der christliche Charakter hervorgeht. Die Zucht im Verhältnis zum sittlichen Leben endlich zielt auf die Begründung eines christlich-sittlichen Lebens ab und hat es mit vier wesentlichen Momenten zu tun: a) Andacht und Gottesfurcht; b) christliche Gemeinschaft (Eltern, Geschwister, Dienstboten, Gespielen, Gemeinde und Kirche); c) Welt (Politik und Patriotismus, geselliges Leben, Kunst, Natur); d) Verhältnis zu sich selbst (Leichtsinn, Ehrgefühl, Naschhaftigkeit, Selbsterziehung usw.).

Die Zucht der Wahrheit hat es mit dem zu tun, was wir Unterricht nennen; er soll den Zögling innerlich frei machen, „so daß er, nachdem der Erzieher seinen Dienst getan, mit der erkannten Wahrheit als einem unveräußerlichen Besitz haushalten" und an der Selbsterziehung arbeiten kann. Diese Wahrheit soll sich aber nicht auf das religiöse Gebiet beschränken, sondern alles wahrhaft Seiende, „alle wahre Erkenntnis, gehöre sie nun einem Gebiete an, welchem sie wolle", soll sie in sich schließen. Aus ihm muß nun das ausgeschieden werden, was sich für das kindliche Alter eignet. Zunächst tritt als Erkenntnis der Wahrheit die Religion auf, „die zugleich jene Selbständigkeit des Christen der Welt gegenüber zur Selbsterkenntnis werden läßt, daher alles, was von Anthropologie zur allgemeinen christlichen Bildung gehört, dem religiösen Wissen einverleibt sein oder entstammen muß, so wie es auch nur eine eitle Abstraktion ist, wenn von jenen die Sittenlehre als etwas Besonderes getrennt wird". Als weitere Unterrichtsgegenstände sind Sprache, Naturkunde, Mathematik, Kunst zu nennen. In der Religionslehre ist eine relative Vollständigkeit zu erreichen, d. h. eine Kenntnis aller christlichen Hauptlehren, sowie ein geistiger Besitz an dem zur christlichen Lebensführung nötigen Vorrate von Bibelsprüchen und kirchlichen Zeugnissen (Kirchenliedern). „Von allem übrigen aber, was wir mit einem Worte das Realistische in der Volksbildung nennen können, muß behauptet werden, daß es sich in diesen Fächern schlechterdings nicht um irgend etwas Ganzes, auch nur relativ Vollständiges, Systematisiertes handeln könne, sondern um eine Anzahl Erkenntnisse, durch welche nur vorerst die noch rein sinnliche, aufs allernächste beschränkte Weltanschauung des Zöglings durchbrochen, sein Horizont erweitert und die Möglichkeit gegeben wird, daß derjenige, der diese fragmentarischen Kenntnisse recht aufgenommen hat und benützt, hernach durch sein Berufsleben in irgend einem speziellen Zweige zu vollständigerer Erkenntnis gelangt, und daß dadurch die vom wirklichen Leben zufällig, aber in reichem Maß ihm zugeführten Anschauungen, die er alsdann mit seiner aus den Kinderjahren noch stammenden Kenntnis kombiniert, diese sich selbst fortwährend erweitert". Obwohl nun jeder Lehrstoff „sein Gesetz, seine Ordnung, seinen Fortschritt in sich selber trägt" und die rechte Methode darin besteht, „dieser eigenen,

inneren Bewegung der Sache nachzugehen", so kann man dies bei dem unentwickelten Kinde, dessen Geist sich erst an dem Lehrstoffe entwickeln soll, nicht erwarten, sondern muß hier auf die Stufenfolge in der Entwicklung des kindlichen Geistes Rücksicht nehmen; es darf dem Kinde nur solcher Lehrstoff geboten werden, der auf der betreffenden Altersstufe alle geistigen Tätigkeiten nährt und übt und nicht mehr, als es aufnehmen und verarbeiten kann; es muß ferner die Zubereitung so beschaffen sein, daß durch den Unterricht „des Kindes Interesse lebendig erregt wird, damit dieses Interesse es auch späterhin stets auf die Wahrheit hinleite und im Umgange mit ihr erhalte". An die Zubereitung des Kindes für die Lernstoffe und die des Stoffes für das Kind schließt sich endlich die Vermittlung, der Prozeß des Lehrens und Lernens selbst. „Als erstes Erfordernis für alle künftige Wahrheitserkenntnis ist die Übung der Sinne anzusehen, damit sie die Eindrücke der Außenwelt rein und richtig empfangen"; sodann kommt es darauf an, „daß das Kind seine Sinne brauchen lernt, d. h., daß sie in den Dienst des Geistes treten" und der Geist im Anschauen der Sinne bei sich ist. Von der Anschauung und der Vorstellung muß nun der Unterricht zum Begriff weiterschreiten; dieser ist wahrnehmbar durch das Wort. Endlich aber ist, „um überhaupt lernen zu können, für das Kind die Fähigkeit des Behaltens unentbehrlich. Der Erzieher hat zuvörderst darauf hinzuwirken, daß, was überhaupt von dem Kinde mit Interesse aufgenommen werden kann, und für was es Interesse haben soll, auch mit ganzer Aufmerksamkeit von ihm aufgenommen werde und nicht durch zu raschen Wechsel der Eindrücke, durch ein zu buntes Allerlei jedes Einzelnen, ehe es im Geiste gehörig heimisch geworden, schon wieder durch etwas Neues verdrängt werde"; außerdem ist Übung durch Wiederholung nötig. Im einzelnen muß sich der Lernprozeß der Natur des Lehrgegenstandes anpassen; es kann in dieser Hinsicht „schlechterdings kein allgemeingültiges, durch alle Fächer gleich sich hindurchziehendes Schema geben". Man muß sich hierbei ebenso vor dem Utilitarismus (didaktischen Materialismus) der Philanthropen als vor dem didaktischen Formalismus einzelner Pestalozzianer hüten; formale Bildung muß an für die Bildung wertvollem Lehrstoffe erzielt werden.

Der evangelische Charakter der Schule und der Zusammenhang mit der Kirche tritt am stärksten bei der Volksschule hervor; er ist hier in der geschichtlichen Entwicklung begründet. Daraus folgt, daß der konfessionelle Religionsunterricht resp. die Bibel im Zentrum des Volksschulunterrichts stehen und alle übrigen Fächer gegen ihn zurücktreten müssen, daß die geistliche Schulaufsicht die allein berechtigte ist, mit einem Worte, daß die Volksschule eine Kirchenschule sein muß. „Die Kinder gehören vor allem der Familie; in betreff der Schule treten die Familien, repräsentiert durch die Hausväter, zusammen als Gemeinde, und wir müssen sonach zunächst der Gemeinde das Recht zuerkennen, über die Frage zu entscheiden, ob ihre Schule eine christliche oder eine weltliche sein soll." Solange „die

Familie und die Gemeinde sich als christliche anerkennen, solange sie vom gemeinsamen Christenleben nicht eigenmächtig sich losgerissen haben, so ist auch die Entscheidung über jene Frage nicht der puren Willkür, dem augenblicklichen Ermessen anheimgegeben; mit der Taufe tritt das Kind in ein lebendiges Verhältnis zur Gemeinschaft der Gläubigen, der Kirche. Diese erkennt sich als berufen, die Mutter aller zu sein; sie legt, indem sie das Kind tauft, sich selber die Verpflichtung auf, darüber zu wachen und dafür Sorge zu tragen, daß aus der Taufe eine lebendige Frucht, eine neue, gottgeheiligte Frucht erwachse. Auf Grund der Taufe also hat die Kirche das Recht, mitzustimmen über die obige Frage"; Gemeinde und Kirche haben sich also an der Schule zu beteiligen. „Alle Gemeinden zusammen bilden eine Volksgemeinschaft, deren geordnete Form der Staat ist"; daher gebührt ihm neben der Gemeinde und mit ihr ein Einfluß auf die Schule. Das Recht der Kirche wird damit nicht berührt; der Staat kann ohne sie auch gar nicht erziehend wirken, er kann nur Ordnung schaffen und aufrecht erhalten. „Darum überträgt er der Kirche die gesamte Leitung der Schule; sie kann dieselbe in so umfassenderer Weise übernehmen, je näher noch das gesamte Material der Bildung sich um das Zentrum, die Religion, her lagert, je mehr also auch diejenige Bildung, die der Diener der Kirche besitzt, alles das, was die Schule fordert, entweder a priori schon in sich schließt, oder demselben wenigstens so verwandt ist, wie wir dies von der Pädagogik und Theologie behaupten müssen". Daher gehört auch das Küsteramt notwendig zum Schulamt; die Lehrer sollen „jene Dienste als etwas gerade ihnen vorzugsweise Ziemliches" ansehen, „da sie damit nur in äußerlichen Dingen dasselbe" sind, „als was sie in ihrer Schule sich" erkennen sollen: „Diener der evangelischen Kirche".

Zur Verwaltung des Schulamts im Sinne Palmers muß natürlich der Lehrer auch die entsprechende Bildung erhalten; diese hat das Seminar zu vermitteln. „Ist die Pädagogik der Mittelpunkt der ganzen Seminarbildung, so ist der Mittelpunkt der Pädagogik das Evangelium"; sie muß nämlich von evangelischer Anthropologie und Heilslehre ausgehen. Sodann müssen die in den Schul- und Präparandenjahren erworbenen Kenntnisse nochmals zum Zwecke der methodischen Behandlung derselben für den Lehrzweck durchgearbeitet werden, womit auch ein tieferes Eindringen in den Lehrstoff verbunden ist. „Nur die Pädagogik, als Fach- und Berufswissenschaft des Lehrers, muß im Seminar als geordnetes Ganzes mit wissenschaftlicher Begründung, insbesondere auch mit rechter Einführung in ihre Geschichte betrieben werden"; die Geschichte der Pädagogik läutert das Urteil und führt zur Selbständigkeit. Endlich muß im Seminar die Übung in der Schulpraxis nicht vernachlässigt werden.

Der wichtigste Lehrgegenstand der Volksschule ist der Religionsunterricht; in ihm finden biblische Geschichte, Bibel, Katechismus und Kirchenlied die eingehendste Behandlung. An ihn soll sich auch die Vermittlung der anthropologischen Kenntnisse anschließen, und zwar

psychologische Belehrungen, wozu so oft durch die Bibel und den Katechismus Veranlassung gegeben wird; dagegen sollen Belehrungen über den Leib und die Gesundheitspflege nur bei sonstiger passender Gelegenheit gegeben werden. Im Leseunterricht soll nach Absolvierung der Fibel den Schülern sofort als ausführlicher Lesestoff die Bibel, das Gesangbuch und der Katechismus geboten werden; das Schullesebuch bietet nur „für die Sprachkenntnisse wie für allerlei realistische Kenntnisse, auch zur Weckung des Interesses fürs Lesen überhaupt bedeutende Vorteile". Dem Realunterricht ist wenigstens in den Landschulen keine selbständige Stellung einzuräumen; er soll sich ans Lesebuch anschließen, geschichtliche Belehrungen auch an die biblische Geschichte und geschichtliche Gedenktage; nur die Geographie soll etwas mehr Beachtung finden, muß sich aber auch außer der Heimatkunde „nur auf wenige, für das deutsche christliche Volk wichtige Länder beschränken, unter denen insbesondere Palästina nicht fehlen dürfte".

Palmers Pädagogik baut sich konsequent auf der evangelischen Kirchenlehre auf; er sucht die Ergebnisse seines pädagogischen Denkens und seiner pädagogischen Erfahrung überall mit den Forderungen seiner Welt- und Lebensanschauung in Einklang zu bringen und alles, was diesen widerspricht, als falsch zurückzuweisen. Soweit die katholische Kirchenlehre und die evangelische voneinander abweichen, soweit weichen auch die katholische und die evangelische Pädagogik voneinander ab, wie Palmer selbst eingehend darlegt. Die Pädagogik ist für Palmer ein Zweig der praktischen Theologie; „eine Erziehung ohne Religion ist ein Unding, weil eine solche gerade das Höchste und Tiefste im Menschen außer acht ließe; Religion aber existiert nie und nirgends als bloßes Abstraktum, sondern als Kirche, als positive Gemeinschaft; die Kirche aber übt ihre Tätigkeit organisch geordnet durch das geistliche Amt aus: folglich muß das letztere mit der Erziehung irgendwie in einem Verbande stehen, der jene religiöse Bildung sichert, so daß diese als Mittelpunkt zugleich auf den ganzen Kreis aller Bildungszwecke und Bildungsmittel Einfluß übt". Die Pädagogik ist bei Palmer ein notwendiger Ausläufer der rein kirchlichen Tätigkeit in eine allgemeinmenschliche, die aber von der kirchlichen nicht getrennt werden darf, weil sie sonst erfolglos werden würde; die Kirche hat es in der Pädagogik mit dem gesamten geistigen und leiblichen Leben des Kindes nach allen Seiten hin zu tun. Aus dieser Auffassung der Pädagogik ergeben sich alle übrigen Folgerungen bezüglich der Stellung der Schule zur Kirche, der Schulaufsicht, des Lehrplans der Volksschule usw. von selbst. Will man Palmers Pädagogik also bekämpfen, so muß man sie in ihrer Grundlage, in ihrem Aufbau auf das Dogma der Erbsünde und somit dieses selbst bekämpfen; vom heutigen Standpunkt der Anthropologie und Philosophie muß man diese Grundlage als einen Irrtum bezeichnen. Trotzdem nun Palmer Christentum und Kirche, natürlich nur in der evangelischen Auffassung, für identisch erklärt und in ihnen die Basis der Pädagogik erblickt, will er doch der auf anthropologischer

und philosophischer Grundlage auferbauten Pädagogik mancherlei Zugeständnisse machen, wodurch er sich immerhin von der streng kirchlichen, reaktionären Richtung unterscheidet; er gesteht auch den politischen, sozialen und technischen Zwecken einen Einfluß in der Pädagogik zu. Aber seine Behauptung, daß die Pädagogik notwendig einen konfessionellen Charakter haben müsse, wird dadurch auch erschüttert; es fehlt ihr die volle Begründung. So sehr er auch den Unterschied zwischen evangelischer und katholischer Pädagogik hervorhebt, so wird damit doch das Wesen der Kirchenpädagogik nicht berührt, es sind im ganzen doch nebensächliche Dinge, um die es sich handelt; die Forderungen stimmen in beiden in den wesentlichen Punkten überein. Und auch die Pädagogik, welche sich nicht auf die Kirchenlehre, sondern auf die Anthropologie, auf die Wissenschaft vom Menschen, aufbaut, kommt vielfach hinsichtlich der Erziehungsmittel zu gleichen oder ähnlichen Forderungen, weil eben die Erscheinungen in der menschlichen Entwicklung gegeben und nur ihre Deutungen verschieden sind. In den allgemeinen Erörterungen über Erziehung und Unterricht tritt daher auch der konfessionelle Charakter von Palmers Pädagogik wenig oder gar nicht hervor; desto mehr ist dies beim Schulamt und dem speziellen Schulunterricht der Fall. Wo es Palmer bei der Begründung seiner Behauptungen an Beweisen fehlt, da greift er, und das ist nicht selten der Fall, zu Redekünsten, wie vielfach gerade in den Erörterungen über das Schulamt, z. B. bezüglich der geschichtlichen Entwicklung der Volksschule, der Stellung der Schule zu Kirche und Staat usw.; ebenso fehlt es seinen Forderungen bezüglich der Stellung des Religions- und Realunterrichts im Lehrplan, des Lesebuchs usw. an jeder pädagogischen Begründung, wenn er auch hier nicht so weit geht wie sein Gesinnungsgenosse und Landsmann Völter (Pädagogische Früchte), welcher dem ganzen Volksschulunterricht, auch dem Rechnen und Zeichnen, ein biblisches Gepräge geben und allen Lehrstoff um den biblischen konzentrieren will. „Religion sei Religion," sagt Palmer, „und nicht zugleich Naturkunde. Die Konzentration liegt beim Kinde einzig darin, daß alle Lehrfächer ohne Aufhebung der sie trennenden Schranken in sich selbst konzentriert, d. h. so betrieben werden, daß der Ertrag und Gewinn der persönlichen Bildung, der Läuterung und Stärkung des Geistes und damit zuletzt dem Charakter zugute kommen."

14. Die katholische Kirchenpädagogik wird besonders von Kellner (1811—1892) vertreten; er genießt unter den katholischen Pädagogen des 19. Jahrhunderts das meiste Ansehen. Aus dem unter Zerrenners Leitung stehenden Seminar hervorgegangen, war er als Lehrer an einer Volksschule und dann an dem von seinem Vater, einem unmittelbaren Schüler Pestalozzis, geleiteten Lehrerseminar und später als Regierungs- und Schulrat in der Schulverwaltung tätig; in diesen verschiedenen Stellungen beschäftigte er sich eingehend mit dem Studium der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften und legte die Ergebnisse seines Studiums, seiner Erfahrung und seines Nachdenkens in einer Reihe von Schriften

nieder. Dem Einfluß der Hegelschen Philosophie entzog er sich bald durch die Erkenntnis, „das der einfache Katechismus doch die sicherste und beste Philosophie enthalte"; immer mehr wandte er sich infolgedessen in seiner Welt- und Lebensanschauung und infolgedessen auch in seinen pädagogischen Ansichten den streng kirchlichen Auffassungen zu. Die „Pädagogik der Volksschule in Aphorismen" (1850) enthält einzelne kleine Abhandlungen aus allen Gebieten der Erziehung und des Unterrichts; eine Fortsetzung davon bilden die „Pädagogischen Mitteilungen" (Essen, Bädecker, 1852), in denen der konfessionelle Standpunkt des Verfassers scharf hervortritt. Dies ist aber noch mehr der Fall in der „Volksschulkunde" (1855); sie ist ein Lehrbuch der Volksschulpädagogik, vom Standpunkte der katholischen Kirchenlehre geschrieben. Die „Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern" (3 Bände. 1861/62) ist das erste Werk über Geschichte der Pädagogik vom Standpunkte der katholischen Kirchenlehre geschrieben; es sind zusammenhanglose Skizzen und Bilder, die, wie der Verfasser im Vorworte betont, vom Standpunkt der katholischen Kirchenlehre geschrieben sind. Personen und Bestrebungen sind vom Verfasser meist nicht nach und aus ihrer Zeit beurteilt, sondern nach gegenwärtig geltenden Ansichten und vom subjektiven Standpunkte aus; von diesem Standpunkte aus ist die Kirchenpädagogik die einzig wahre Pädagogik und hat die Kirche die Schule geschaffen und sorgfältig gepflegt; „tiefere Blicke in die Erziehungsgeschichte und in das Wirken einzelner ihrer Repräsentanten werden uns", nach Kellner, „in der hochwichtigen Überzeugung befestigen, daß nur die christliche Auffassung des Berufes (Kellner versteht selbstverständlich ‚christlich' nur im Sinne der katholischen Kirche) vor verderblichen Abwegen bewahrt, und daß jede Entfernung von den Lehren des positiven Christentums auch Keime von Irrtümern birgt, welche sich späterhin zu Früchten entwickeln, die kaum minder gefährlich wirken, als jene vom Baume der Erkenntnis des Guten und Bösen". Von diesem Standpunkte aus werden auch die einzelnen Philosophen und Pädagogen beurteilt; ihre Bedeutung wird nach ihrer Stellung zur Kirchenlehre gemessen. „Gleich Rousseau, Basedow und Rochow", so urteilt Kellner von Pestalozzi, „spricht er meistens nur von einem reinen Herzen der Kinder, von einer angeborenen Unschuld der Neigungen und von dem durch die Außenwelt herantretenden Verderben. Auf diesem Irrtume ruht bald mehr, bald weniger das ganze Gebäude pestalozzischer Erziehung, und es ruhet darum kaum fester als die Theorie des Pythagoras und Sokrates. Sein Hauptverdienst besteht in der Anregung, die er nach allen Seiten hin gab, und in dem geistigen Leben, welches er dem Schulwesen einhauchte." Sollte wirklich der Mann, der, wie Kellner früher (1846) selbst von ihm sagt, „tiefe Blicke in die Natur des Menschenlebens und der Kinderseele" getan hat, sollte derselbe diese dennoch nicht richtig erkannt haben? Sollte ein Erziehungssystem, das nach Kellner auf einer falschen Auffassung der Kindesnatur ruht, den Träger desselben zu einer „großartigen Auffassung", zu einer „christlich-tiefen Anschauung"

des Erzieherberufes hinführen, wie es nach Kellners Ansicht bei Pestalozzi der Fall war? Sollten eine solche Pädagogik und ihr Träger eine heilsame Anregung nach allen Seiten ausüben und dem Schulwesen geistiges Leben einhauchen können? Die „Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" (1871) sollte ein Hilfsmittel für den Unterricht in der Erziehungsgeschichte und zur Vorbereitung auf die vorgeschriebenen Prüfungen sein; sie ist natürlich ebenfalls vom katholischen Standpunkte aus geschrieben, aber mehr als das oben genannte Werk „Erziehungsgeschichte" eine Geschichte der Pädagogik, indem sie mehr wie dieses den inneren Zusammenhang und die Wechselbeziehungen der auf dem Gebiete der Erziehung in Erscheinung tretenden Tatsachen und Verhältnisse berücksichtigt. Sein streng katholisch-kirchlicher Standpunkt kommt ganz besonders in seinem Urteil über Wieland, Herder, Lessing, Goethe und Schiller zum Ausdruck; „das Christentum", sagt er, „war nicht der Boden, auf welchem ihre Poesien sproßten, und eine Verherrlichung desselben lag ihnen fern. Sie sind und waren keine Christen im tieferen Sinne des Wortes; denn Christus selbst galt ihnen nicht für den Gottessohn und Erlöser der sündigen Menschheit, sondern höchstens für den Weisen von Nazareth, der etwa um einige Stufen höher als Sokrates stehen mochte. Wenn sich dennoch in den Werken der genannten Dichter Anklänge an christliche Lebensauffassung, an christliche Moral und kirchliches Leben finden, so dürften solche nicht befremden, da ja diese Dichter aus einem in der Gesamtheit christlichen Volke hervorgegangen waren und in einer noch vorwiegend christlichen Atmosphäre lebten, auch die alten Jugendeindrücke nicht ganz überwinden konnten." Seine Unzufriedenheit mit der in den siebenziger Jahren zur Herrschaft kommenden liberalen Strömung, mit dem Schulaufsichtsgesetz, der Entfernung der Ordensschwestern aus der Schule, der Einführung der Simultanschulen u. a. kam in dem von ihm (1883) herausgegebenen „Schulfreund" deutlich zum Ausdruck; „die Zeiten", so schrieb er, „sind böse und unheildrohend, und auch in unserer Lehrerwelt gehen schlimme Geister um; es zeigt sich, daß Dittes und Diesterweg ihre Anbeter auch in katholischen Kreisen haben, und daß viele aus deren Schriften nur das Gift, nicht aber die Tröpflein Honig saugen." Besondere Verdienste erwarb sich Kellner um die Methodik des Sprachunterrichts durch seine Abhandlungen im „Pädagogischen Jahresbericht" und den „Praktischen Lehrgang für den gesamten Sprachunterricht" (1837).

Die Offenbarung der katholischen Kirche lehrt, daß der Mensch „von Anfang an gut war" und in voller Gemeinschaft und Vereinigung mit Gott stand; er erkannte und übte das Gute. Aber der Böse verführte ihn in Gestalt der Schlange, indem er in ihm erst Zweifel erregte und dann das Vertrauen zu Gott untergrub. So wurden die natürlichen Vermögen des Geistes geschwächt, und die Gottähnlichkeit ging verloren; „durch den Sündenfall wurde die innige Gemeinschaft, in welcher der Mensch vorher mit Gott stand, aufgehoben". Die Sündhaftigkeit der

ersten Menschen erstreckte sich über das ganze Geschlecht; Adam übertrug seine verderbte Natur auf seine Nachkommen und mit dieser die „spätere Quelle und Wurzel aller Sünden" (Erbsünde). Die Sündhaftigkeit klebt dem Menschen von Natur an, geht seinem persönlichen Handeln voraus; deshalb aber „kann er sie auch nicht durch die eigene Tat aufheben, sondern es bedurfte hierzu eines Erlösers". Als solchen gab Gott seinen Sohn als „Lösegeld" für uns hin; er „hat durch seinen Gehorsam unsere Sündenschuld abgetragen und die Gerechtigkeit des Vaters versöhnt. Jesus Christus stiftete eine ewige, unzerstörbare Heilsanstalt, und diese Heilsanstalt heißt Kirche; damit ist auch die Aufgabe unseres ganzen Lebens, die Aufgabe und das Ziel aller Erziehung bezeichnet". Das Wesen und die Aufgabe des Lebens bestehen nunmehr darin, daß der Mensch die Gemeinschaft mit Gott durch Christus und die von ihm gezeigten und gewährten Heilsmittel aus freier Selbstbestimmung wieder herstelle; „daher kann auch die christliche Pädagogik keine andere und erhabenere Aufgabe haben, als den Unmündigen Handbietung zu dieser Vereinigung zu leisten"; „ihr Ziel ist: durch sorgfältige Lehre, Zucht und Gewöhnung, sowie durch vorbildliches Beispiel den heranwachsenden Menschen dahin zu stärken, daß er mittelst der Erlösung durch Christus und durch freie Selbstbestimmung wieder das werde, wozu er von Anbeginn erschaffen und bestimmt worden". „Die christliche Pädagogik ist also die Wissenschaft einerseits vom Wesen, dem religiös-sittlichen Zustande der Menschheit nach dem Abfalle von Gott, von der Erlösungsbedürftigkeit und Fähigkeit und von der wirklichen Zurückführung des Menschen zu seiner wahren Bestimmung, — anderseits von den durch Christus gegebenen Mitteln zu dieser Zurückführung und von der Art und Weise, wie diese bei den Unmündigen angewendet werden sollen, damit sie wirklich Christus ähnlich und Menschen in der vollen Wahrheit des Wortes werden." Demnach ist das eigentliche Prinzip der christlichen Pädagogik kein anderes als: „Erziehe den Menschen für seine übernatürliche Endbestimmung, also für sein ewiges Heil und demnach zur Nachfolge Christi". Um aber erfolgreich erziehen zu können, muß der Erzieher die Menschennatur des Kindes im allgemeinen und besonderen kennen lernen; diese Kenntnis liefert ihm die Erinnerung aus der eigenen Jugend und die Erfahrung im Umgang mit Kindern.

Der erziehliche Unterricht muß die Seelenkräfte des Kindes harmonisch, d. h. so ausbilden, daß keine von der anderen unterdrückt wird, sondern daß sich Erkenntnis, Gefühl und Wille gegenseitig ergänzen und unterstützen; besonders muß darauf geachtet werden, daß die Gemütsbildung nicht vernachlässigt und diese auch nach der ästhetischen Seite hin ins Auge gefaßt wird. Hierzu bildet die Poesie ein treffliches Mittel. Der wichtigste Lehrgegenstand der Volksschule ist die Religion; die Schule soll der Kirche als der umfassenderen Heils- und Erziehungsanstalt vorarbeiten und die Jugend so weit führen, daß sie sich als lebendiges Glied dieser Kirche fühlt und mit freier Selbstbestimmung an ihrer weiteren

Leitung, Lehre und Gnadenwirkung teilnehme. Nach dem Religionsunterricht behauptet der Sprachunterricht die erste Stelle im Lehrplan der Volksschule; er soll Sprachverständnis und Sprachfertigkeit zum Ziel haben.

Der Zweck der Volks- oder Elementarschule kann kein anderer sein, „als ein planmäßig geleitetes, durch kindliche Gemeinschaft unterstütztes und bedingtes Vorleben für das spätere tätige Leben in der Kirche oder der religiösen und dem Staate oder der bürgerlichen Gemeinschaft". „Die Kirche ist die von Gott gesetzte und geleitete Lehrerin der Religion und diejenige Anstalt, welche die Erziehung der Menschheit auf religiösem Fundament zur Aufgabe hat; die Kirche hat die Mission zum Lehramte in Religion und Sitten für alle Zeiten und Orte, und wer sich dem Lehramte widmet, der nimmt von ihr nach dieser Richtung hin Inhalt und Vollmacht. Darum ist auch die Schule zugleich eine Hilfsanstalt der Kirche, der Lehrer ein Mitarbeiter ihrer Diener, welcher in betreff des Religionsunterrichts, wenn solcher ihm anvertraut ist, auch von ihr Vollmacht und Unterweisung zu empfangen hat, in dieser Beziehung ihrer Leitung untergeben bleibt. Da aber ein von allem übrigen Unterricht isolierter Religionsunterricht im Erfolge zweifelhaft sein müßte, so soll das ganze Schulleben, alle Erziehung, aller Unterricht vom Geiste der Religion durchsäuert sein, und mithin bedarf es keines Beweises weiter, daß auch der Kirche ein wesentlicher Anteil an der Tätigkeit und an dem gesamten inneren Leben der Elementarschule nötig ist." „Die Volksschule ist recht eigentlich eine Schöpfung des Christentums; die Kirche war es zuerst, welche sich der Erziehung und des Unterrichts annahm." Naturgemäß hat der Ortspfarrer als Lokalschulinspektor nicht bloß den Religionsunterricht, sondern den gesamten Schulunterricht und das ganze innere Leben der Schule mit zu beaufsichtigen. „Für unsere Volksschullehrer verlangen wir eine sachkundige und liebevolle, aber auch ernste Aufsicht und Leitung"; diese aber soll „durchaus in den Händen der Kirche und ihrer Diener verbleiben", die Geistlichen sollen sich nur mehr wie seither mit Pädagogik beschäftigen. Schon seither ist die geistliche Aufsicht und Leitung nicht ohne Sachkunde gewesen, und ein großer Teil unserer besten Schriften über Erziehungs- und Unterrichtswesen stammt von Geistlichen; die Kirche ist überhaupt der beste, ja einzig wahre Pädagoge. Es ist in vielen Fällen wünschenswert, daß der Lehrer die kirchlichen Ämter eines Organisten und Sakristans (Küsters) bekleidet, wo die Zwecke der Schule und der regelmäßige Verfolg derselben nicht durch eine solche Vereinigung mehrerer Ämter in der einen Person des Lehrers leiden; es wird dadurch öfters möglich, eine wesentliche Verbesserung der äußeren Lage des Lehrers ohne Druck und Zwang der Gemeinden herbeizuführen. Die Meinung, daß durch das kirchliche Amt das Ansehen des Lehrers geschmälert werde, daß er dadurch an Würde und Achtung verliere, kann nur da aufkommen, nur da Geltung haben, wo man sich entweder innerlich der Kirche entfremdet hat, oder wo seitens des geistlichen Vorgesetzten nicht der rechte Takt beobachtet und namentlich der Dienst der

Kirche mit dem der Person verwechselt wird. Ungeachtet der gegenseitigen Selbständigkeit sind Kirche und Staat auf dem Gebiet der Schule Verbündete; der Staat würde ohne die Schule wesentlich in den Mitteln zur Hebung des Gesamtwohls beeinträchtigt sein, auch hat er als christlicher Staat ein Interesse an der Schule. Der Staat wird daher die Aufsicht und Einrichtung der Schulen wesentlich in den Händen behalten; er wird sich dabei der Diener der Kirche als geeigneter Organe für die Lokalschulaufsicht bedienen. „Konfessionelle Schulen, innige Verbindung derselben mit der Kirche unter dem Schutz des Staates, das muß auch seine Parole sein."

Die Grundlage von Kellners pädagogischen Anschauungen ist die katholische Kirchenlehre; auf dieser Grundlage baut er, soweit dies möglich ist, konsequent seine pädagogischen Lehren auf. Diese Grundlagen der kirchlichen Pädagogik hatten die Kirchenväter gelegt und die Scholastiker ausgebaut; sie waren also für Kellner gegeben. Wie diese früheren Kirchenpädagogen nun die Prinzipien der kirchlichen Pädagogik mit denen der griechisch-römischen zu vereinigen suchten, um den Zeitforderungen soviel als möglich gerecht zu werden, so suchte Kellner nach dem Vorbilde von Sailer, Milde u. a. diese Prinzipien aus demselben Grunde mit denen der wissenschaftlichen Pädagogik, wie sie sich seit Comenius, namentlich aber seit Pestalozzi entwickelt hatte, zu verschmelzen; daß beides nicht ohne künstliche Zustutzung der letzteren geschehen kann, ist klar. Offenbarung und Erfahrung sind die Grundlagen von Kellners Pädagogik; sie bedarf nicht des Studiums der wissenschaftlichen Psychologie und Ethik. Kellner sieht daher auch in dem Studium der philosophischen und psychologischen Schriften eines Herbart, Beneke u. a. keinen Gewinn für den Lehrerberuf nach der praktischen Seite hin, wohl aber ernste Gefahren für ihn nach der religiösen Seite seines Lebens; der einfache Katechismus schien ihm, wie er bekennt, die sicherste und beste Philosophie zu enthalten. Da dachten Sailer, Milde und Graser doch anders; sie suchten doch neben der Kirchenlehre auch die Lehren der Philosophen kennen zu lernen und zu verwerten und gaben dadurch ihrer Pädagogik eine wissenschaftliche Grundlage, die die Pädagogik Kellners entbehrt. Mit Recht betont Kellner die Gemütsbildung und den Wert der Poesie für dieselbe; mit Einsicht und Energie hat er danach gestrebt, den Sprachunterricht in naturgemäße Bahnen zu leiten; er hat, anknüpfend an Jacotot, denselben sowohl von der einseitig logischen als von der einseitig praktischen Richtung befreit und durch einen geordneten Umgang mit der Sprache und die Anschauung richtiger und schöner Spracherzeugnisse die gemütliche Seite mit der logischen und praktischen zu vereinigen gesucht. Allerdings vermochte er die nationale Literatur nur soweit zu schätzen, als sie „kirchliches Leben offenbart" (Legenden, Kirchenlieder u. a.); auch im Seminar sieht er die religiös-kirchliche Literatur lieber als die klassische.

15. Fr. Dittes (1829—1896) bekleidete nach Vollendung der Vorbildung zum Berufe des Volksschullehrers verschiedene Lehrerstellen in Dorf und Stadt (1848—1858); dann ergänzte er seine Bildung durch

Universitätsstudien, besonders in pädagogischer, philosophischer, historischer und philologischer Hinsicht und legte die Prüfung fürs höhere Lehramt ab. Nachdem er als Subrektor einer Realschule auch das höhere Schulwesen kennen gelernt hatte, wurde er zum Seminardirektor, Landesschulinspektor und vortragenden Rat im Ministerium nach Gotha berufen (1865). Schon 1852 veröffentlichte er die Schrift über „Das menschliche Bewußtsein"; ihr schloß sich 1854 an: „Das Ästhetische"; beide Schriften wurden von der Universität Leipzig preisgekrönt. Ihnen folgten: „Religion und religiöse Menschenbildung" (1855), die „Naturlehre des Moralischen und Kunstlehre der moralischen Erziehung" (1856), „Über die sittliche Freiheit mit besonderer Berücksichtigung der Systeme von Spinoza, Leibniz, Kant" (1857 preisgekrönt) und „Über den Eudämonismus" (1860). In allen diesen Schriften finden sich pädagogische Erörterungen im Anschluß an die philosophischen Darlegungen; sie enthalten demnach die Grundlagen zu einer philosophischen Pädagogik. 1868 übernahm Dittes die Direktorstelle an dem Pädagogium in Wien, einer Fortbildungsanstalt für Volksschullehrer, auf welcher nach der Ansicht von Dittes Schulmänner für die leitenden Stellen im Volksschulwesen ihre Vorbildung erhalten sollten; der Vor- und Fortbildung der Lehrer sollten auch seine Schriften dienen. Seine obengenannten Schriften bearbeitete er deshalb in schulgemäßer Form; sie erschienen als „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre" (1868), „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" (1870), „Lehrbuch der praktischen Logik" (1871), „Lehrbuch der Psychologie" (1872) und „Methodik der Volksschule auf geschichtlicher Grundlage" (1874); zusammengefaßt erschienen alle diese Schriften 1875 als „Schule der Pädagogik". Seit 1866 hatte Dittes das Referat über Pädagogik für den Pädagogischen Jahresbericht übernommen; von 1873—1886 besorgte er auch dessen Herausgabe. Im Jahre 1878 gründete er endlich eine neue pädagogische Monatsschrift, das „Pädagogium", in welcher die wissenschaftliche und praktische Pädagogik der Gegenwart und Vergangenheit einer scharfen Kritik unterzogen und Beiträge zum weiteren Ausbau nach den Forderungen des modernen Kulturlebens geliefert wurden. Die Welt- und Lebensanschauung wie auch die pädagogischen Anschauungen waren bei Dittes schon frühe zu einem festen Abschluß gekommen; von dieser Basis aus bekämpfte er alle entgegenstehenden Anschauungen im Pädagogium und in seinen Reden auf Lehrerversammlungen und als Mitglied des Reichsrates scharf und schneidig. Besonders trat er als Vertreter der Benekeschen Philosophie und Pädagogik in scharfen Gegensatz zur Herbartschen Philosophie und Pädagogik und bekämpfte diese von seinem Standpunkte aus in Wort und Schrift. Gegen die Hierarchie und deren Herrschaft in der Schule ging er schonungslos vor; den konfessionellen Religionsunterricht wies er aus der Schule hinaus. So schuf er sich Feinde im liberalen und klerikalen Lager; in philosophischen, pädagogischen und schulpolitischen Fragen wurde er in schwere Kämpfe verwickelt, die er bis zu seinem Tode fortführte.

Das Streben von Dittes ging darauf hinaus, die Pädagogik als Wissenschaft zu fördern und in dem Lehrerstand zur Anerkennung zu bringen; er tat dies durch seine obengenannten Schriften, durch kritische Betrachtungen im „Pädagogischen Jahresbericht" und durch Abhandlungen von ihm und zeitgenössischen Pädagogen, die er im Pädagogium veröffentlichte. Die Pädagogik gehört zu den praktischen Wissenschaften oder Kunstlehren, und ihre wesentliche Aufgabe besteht darin, „zu zeigen, durch welche Mittel, Methoden und Veranstaltungen die heranwachsenden Generationen den Idealen der menschlichen Vollkommenheit entgegengeführt werden können und sollen". Ihre theoretische Grundlage muß die Pädagogik „aus dem Gesamtschatz menschlicher Erkenntnis entnehmen, wie er in der bisher errungenen Kultur und speziell in den Wissenschaften vom Menschen (Anatomie, Physiologie, Hygiene, Psychologie, Logik, Ethik, Sozialwissenschaft, Ästhetik, Religionsphilosophie usw) vorliegt". Endlich handelt es sich in der Pädagogik noch „um historische Vorstellung von Tatsachen, um sprachliche Erschließung literarischer Werke, um formelle und materielle Kritik derselben, um Beschreibung und Statistik von praktischen Unternehmungen"; das alles sind Aufgaben, „an welchen die Pädagogik ebensowenig scheitern kann, als irgend eine andere Wissenschaft. Im allgemeinen ist klar, daß der Pädagogik die nämlichen Kräfte, Mittel und Methoden der Erkenntnis zu Gebote stehen, wie den übrigen Wissenschaften", nämlich die Erfahrung und die Vernunft; „ebenso ist klar, daß die Pädagogik einen eigentümlichen und der menschlichen Erkenntnis zugänglichen, also wissenschaftlich faßbaren Inhalt und einen bestimmten Zweck hat". Sie hat in der Erziehung der Jugend ihre Aufgabe und entfaltet sich in den Lehren von den Mitteln, Methoden, Subjekten und Objekten der Erziehung; sie steht in dieser Hinsicht keiner anderen Wissenschaft an innerer Sicherheit nach. „So lange die Pädagogik rein theoretisch verfährt, lediglich mit idealen Faktoren rechnet und dieselben als gegeben voraussetzt, so lange ist sie ihres Verfahrens und ihres Erfolges ebenso gewiß wie die Mathematik"; die Schwierigkeiten treten erst ein, wenn die Theorie in die Praxis übertragen werden soll, wie dies auch bei anderen Wissenschaften der Fall ist. „Die Pädagogik ist eine praktische Wissenschaft, sie schreibt vor, was zur Realisierung der Ideale der Menschheit geschehen soll; dazu bedarf sie gewisser Einrichtungen und Veranstaltungen, ausübender Organe und materieller Mittel. Sie wird daher ihren Blick dahin richten, wo dies alles im reichsten Maße zu finden ist, wird von daher die wirksamste Förderung ihrer Zwecke erwarten und möchte dahin auch gern die oberste Leitung des gesamten Bildungswesens verlegen; das ist der Staat." Da die Pädagogik aber wie alle Wissenschaft die Erkenntnis der Wahrheit zum Ziele hat, so sind auch für sie die freie Forschung und Prüfung erste Lebensbedingung; der Denkprozeß darf weder an Machtsprüche, noch an Glaubenssatzungen, noch an spekulative Lehrmeinungen, noch an persönliche Neigungen und Interessen gebunden sein, weil er sonst des ungetrübten und allseitig offenen Blickes, sowie des unbe-

schränkten Gebrauches der Mittel und Wege der Erkenntnis entbehren würde. Die Pädagogik muß sich frei halten von dem Einfluß des Bureaukratismus sowohl als von dem der Hierarchie und der spekulativen Wissenschaften; sie muß wahr und fest ihr eigenes Feld im Auge behalten, es nach den ewigen Gesetzen der Wahrheit durchforschen und unerschrocken die Ideale der Menschheit proklamieren; sie darf aber auch „den Prüfstein der Erfahrung nie aus der Hand legen und nichts zulassen, was die Probe der Praxis nicht bestehen kann. Die Idee der Menschheit rein und voll auszuprägen, sie vor Verdunklung zu bewahren und stets im Bewußtsein der Gesellschaft zu erhalten, sie aus dem in jedem Menschenkinde schlummernden Keime nach den unwandelbaren Gesetzen der Entwicklung unseres Geschlechts naturgemäß, frei und allseitig herauszubilden, vor den falschen Bahnen zu warnen, die von ihr abführen, die Schäden zu heilen, durch welche ihr erhabenes Bild getrübt wird: das ist die Aufgabe der Pädagogik". Von diesen Gesichtspunkten aus unterzog Dittes die zu seiner Zeit in der Theorie und Praxis herrschende Pädagogik einer scharfen Kritik; als charakteristische Merkmale derselben bezeichnet er „eine gewisse Unsicherheit, Unstetigkeit, Unbestimmtheit; es fehlt ihr das stabile Gleichgewicht, es ist in ihr ein tiefer Zwiespalt unverkennbar, der deutlich aus der ganzen Literatur unseres Faches ersichtlich ist", ein „Kampf zwischen zwei entgegengesetzten Richtungen", nämlich zwischen der autonomen, selbständigen Pädagogik und der abhängigen, gebundenen. „Die erstere, die Überzeugungspädagogik, ist die klassische, diejenige Pädagogik, der alle namhaften Männer der Geschichte unseres Faches, von Plato und Aristoteles an bis auf unsere Zeit, gehuldigt und gedient haben; die andere Art von Pädagogik sehe ich meinerseits als eine unklassische, als eine Afterpädagogik an, die erst in neuester Zeit mit Schroffheit jener ersteren entgegengestellt wird." Nach seiner Ansicht gewann die letztere Richtung in den achtziger Jahren immer mehr die Oberhand; „es liegt", sagt Dittes, „in der Verbindung der bureaukratischen Bevormundung mit der theologischen Satzung ein Hauptmerkmal der gegenwärtigen Situation auf pädagogischem Gebiet." Dieser Bureaupädagogik und ihren Helfershelfern, überhaupt der Bureaukratisierung des Schulwesens und der Schulliteratur ging Dittes in Wort und Schrift scharf zu Leibe; ihr setzte er immer und immer wieder die autonome, die wissenschaftliche Pädagogik gegenüber. Und ebenso entschieden und scharf bekämpfte er den Dogmatismus in der Pädagogik. „Alle menschliche Einsicht hat nun einmal ihre Grenzen; die volle und absolute Wahrheit hat noch keiner gefunden. Immer muß daher die erneute Prüfung, beziehentlich die Berichtigung und Ergänzung der wissenschaftlichen Errungenschaften vorbehalten bleiben. Das starre Beharren auf einem einmal erreichten Standpunkt und die dogmatische Fortpflanzung eines bestimmten Lehrgebäudes ist der Verderb aller Wissenschaft, ja geradezu die Verleugnung des Prinzips aller Wissenschaft, nämlich des Prinzips der freien Forschung." Und endlich bekämpfte er von den angegebenen Gesichtspunkten aus den Dilettantismus in der Pädagogik,

wo jeder mitreden will, der einmal auf der Schulbank gesessen und der Fachmann am wenigsten oder keinen Einfluß hat und nicht als Autorität angesehen wird; zur Pflege der Wissenschaft, also auch der pädagogischen, so schließt er, „gehört genaue Bekanntschaft mit ihrem Objekte, Einsicht in die Gesetze des Denkens, ein freier selbständiger Geist, endlich jener hohe, edle Sinn, welcher einzig und allein dem Lichte der Vernunft folgt und jedes unlautere Mittel verschmäht".

Als Grund- und Hilfswissenschaft der Pädagogik betrachtete Dittes namentlich die Psychologie; sie stellte er daher auch in seiner Schule der Pädagogik an die Spitze und ergänzte sie durch eine Darstellung der Logik; auch die Sittenlehre ließ er aus ihr hervorwachsen und an der Feststellung des Zieles der Erziehung mitwirken. Als Quelle der Psychologie sieht er die Selbstbeobachtung, die innere Wahrnehmung an, wozu die Erfahrungen anderer Menschen ergänzend hinzutreten; notwendig ist auch die Beachtung der Beziehungen zwischen den physiologischen und psychologischen Erscheinungen. Die Methode der Psychologie kann nur die Induktion sein, auch bei ihrer methodischen Darstellung muß sie in Anwendung kommen; erst bei der Schlußbetrachtung kommt auch die Deduktion zu ihrem Recht. Dittes beginnt daher seine psychologischen Erörterungen mit der Betrachtung des Sinneslebens und geht von da an der Entwicklung der psychischen Erscheinungen nach; erst am Schlusse fragt er nach dem Wesen der Seele und gelangt zu der Annahme, daß sie ein aus vielen Elementen zusammengesetztes, aber doch einheitliches Wesen sei. Dem Seelensein des neugeborenen Kindes fehlt noch jene Ausgestaltung, „welche mit der anatomischen Gliederung des leiblichen Organismus verglichen werden könnte"; aber dem menschlichen Geiste sind „Kräfte, Eigenschaften und Gesetze an- und eingeboren, welche mit den physiologischen Verhältnissen des Körpers in Parallele stehen und welche als Grundlinie und Richtschnur der gesamten psychischen Entwicklung zu betrachten sind". Als solche Uranlagen sind Empfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit zu bezeichnen. Die mit diesen psychischen Urkräften ausgestattete Seele „bildet infolge von Erregungen durch äußere Reize sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen; dies ist ihre erste Tätigkeit, der Anfang ihrer gesamten Entwicklung". Aus diesen Elementargebilden gehen alle höheren Erscheinungen des Seelenlebens hervor; sie bilden die Vermittlung zwischen den rein physiologischen und rein psychologischen Vorgängen. Bei dieser Entwicklung treten als Grundprozesse Rezeption, Verschmelzung und Ausgleichung auf. Die aus der Rezeption hervorgehenden Empfindungen und Wahrnehmungen bleiben als Spuren in der Seele zurück und können daher reproduziert werden; indem aber die Seele „ihren realen Inhalt nach Maßgabe der einzelnen Bestandteile mannigfaltig zergliedert und vergleicht, trennt und verbindet, erzeugt sie Gebilde, ja ganze Reihen und Gruppen von Gebilden, welche als ihr eigenes Werk bezeichnet werden müssen, da sie in der Außenwelt nicht gegeben sind". Decken sich Reiz und Vermögen (Sinneskraft), so entstehen die Vor-

stellungs- und Denkgebilde; decken sie sich nicht, so entstehen die Gebilde des Gefühls- und Willenslebens. Man darf jedoch diese psychischen Elementarformen nicht so auffassen, „als ob dieselben einander völlig ausschlössen, denn auch die Wahrnehmung ist von einer tiefen Empfindung unseres Seelenzustandes begleitet, und neben jeder Empfindung geht in der Regel eine dunkle Vorstellung des affizierenden Gegenstandes einher". Die in einem Menschen fortdauernden Gefühle bilden seine Gemütsstimmung; die Gesamtheit der in ihm bestehenden Wollungen heißt sein Wille. Wollen und Handeln eines Menschen sind abhängig von gewissen Faktoren (Wertgefühlen, Werturteilen, Erfahrungen usw.) und unterliegen infolgedessen fortwährend einer strengen Notwendigkeit; von einer absoluten Willensfreiheit kann also keine Rede sein. Frei ist der menschliche Wille nur insofern, als das Tun und Lassen des Menschen unabhängig ist von äußeren Antrieben und sich nur von innen heraus bestimmen läßt; „sittliche Freiheit ist die allgemeine (psychologische) Freiheit (Selbstbestimmung) dann, wenn die Norm der wahren Wertschätzung ihre Richtschnur ist".

Das Moralische gründet Dittes auf das Gefühlsleben des Menschen; es ist die Summe aller Wertschätzungen und der aus ihnen entspringenden Willensregungen und Handlungen. Durch die Wertschätzungen werden die Dinge im Verhältnis zum menschlichen Bedürfnis aufgefaßt und erscheinen uns so als Güter oder Übel; sittlich ist es, „alle Dinge nach ihrem wahren Werte zu schätzen und der richtigen Wertschätzung gemäß zu leben". Daher lautet das oberste Moralprinzip: „Schätze alles Menschliche (Heil und Unheil, Güter und Übel) nach seinem wahren Werte und bestimme hiernach dein Wollen und Handeln." Wohl hat jeder Mensch zunächst für sein eigenes Wohl zu sorgen, weil er sonst anderen zur Last fallen würde; aber „das Wohl der Gesamtheit ist ein größeres Gut als das Wohl des Einzelnen". Die sittliche Norm ist dem Menschen nicht angeboren, sondern er erlangt sie erst durch Lebenserfahrung; ihre Ankündigung in der einzelnen Person als Richtschnur des eigenen Verhaltens heißt Gewissen. „Es bilden sich aus dem Schoße des Menschengeschlechts sittliche Normen heraus, die den Anspruch notwendiger Geltung in sich tragen, die nicht als etwas Fremdartiges dem Menschen von außen her aufgedrungen, sondern seiner eigenen Natur gemäß sind, d. h. auf den allgemein gleichen inneren Grundlagen, äußeren Bedingungen und charakteristischen Gesetzen menschlicher Entwicklung beruhen; sie bilden den Inhalt der Sittenlehre. Die Übereinstimmung des persönlichen Empfindens, Wollens und Handelns mit der sittlichen Norm heißt Tugend; ist die letztere so stark, daß sie allen Hindernissen und Versuchungen gegenüber unwandelbar bleibt, so heißt sie sittliche Freiheit. Die beharrliche Richtung des gesamten persönlichen Strebens überhaupt heißt Charakter"; er ist das moralische Gepräge der Persönlichkeit.

Das Band zwischen der Menschheit und der Gottheit ist die Grundlage der Religion; sie ist der „Inbegriff aller derjenigen Seelengebilde (Vorstellungen, Gefühle, Bestrebungen), welche sich auf das Übersinnliche

und Übermenschliche beziehen und welche auch dem inneren und äußeren Verkehr der Menschen untereinander überirdische Motive und Zwecke verleihen". Da Jesus das Ideal eines weisen, sittlichen und religiösen Menschen ist, so kann „als Ziel des Menschengeschlechts in betreff der Religion die vollständige und reine Verwirklichung des Christentums bezeichnet werden". Der religiöse Glaube ist „ein normales und notwendiges Resultat der menschlichen Entwicklung: er ist in den inneren Anlagen und äußeren Daseinsverhältnissen unseres Geschlechts vorherbestimmt"; er muß daher „in jedem gesund geborenen und in menschlichen Lebensverhältnissen aufwachsenden Individuum notwendig entstehen. Die Menschheit schafft sich infolge eines ihr eingeborenen Bedürfnisses eine übersinnliche Welt, in der das gläubige Gemüt eine Ergänzung der Sinnenwelt erblickt". Der Zweck unseres Strebens auf Erden ist, „ein Reich Gottes zu gründen, in welchem Gerechtigkeit und Frieden wohnen"; dahin kann uns die Lehre Christi, das reine und wahre Christentum führen.

„Die Pädagogik ist die Wissenschaft von den Zwecken, Mitteln und Methoden der Erziehung. Die Erziehung hat den Zweck, die Früchte der Kultur dem aufwachsenden Geschlechte zu übermitteln; sie soll dabei freilich dem natürlichen Entwicklungsgange der Menschheit gemäß verfahren, soll ihm aber eine geradere Richtung und ein rascheres Tempo geben. Erziehung ist Abkürzung und Beschleunigung des Entwicklungsganges der Menschheit; an den Idealen, welche in der Vergangenheit gereift sind, soll sich die Gegenwart erheben, und die Verirrungen der Vorfahren sollen den späteren Geschlechtern als Warnungstafeln dienen." Diesen Zweck wird man erreichen, wenn man die harmonische, normale Ausbildung der gesamten Menschennatur im Auge behält, also die Ausbildung eines gesunden und geübten Körpers, eines kenntnisreichen und denkenden Geistes, eines sittlich-reinen und tatkräftigen Willens, eines heiteren und für das Schöne empfänglichen Gemüts und einer vernünftigen Religiosität erstrebt. „Für die Erziehung ist der Leib ebenso wichtig wie der Geist, der Charakter, das Gemüt. Die echte Erziehung ist allgemeine Menschenbildung; sie richtet sich aufs Ganze, auf das harmonische Ebenmaß aller körperlichen und geistigen Kräfte, auf die organische Einheit eines gesunden Leibes und einer gesunden Seele. Bildung ist nicht Anhäufung von Wissensschätzen, nicht tote Gelehrsamkeit, sondern Entwicklung der geistigen Vermögen zu realen und lebendigen Kräften, Ausgestaltung der natürlichen Anlagen zu einer harmonischen Persönlichkeit, zu einer Persönlichkeit, welche das Wahre denkt, das Schöne fühlt, das Gute will, welche vor allem Verständnis und Empfänglichkeit hat für die allgemeinmenschlichen Angelegenheiten." Die intellektuelle Bildung im besonderen ist eine unentbehrliche Leuchte und Dienerin der sittlichen Bildung; sie ist selbst der religiösen Bildung höchst förderlich, „weil sie allein imstande ist, den Vorstellungen vom Übersinnlichen eine klare Ausprägung und den Charakter der Geistigkeit zu verleihen". Der Erzieher muß darauf sehen, daß alle Bildung vom Zögling selbsttätig erworben wird; der Er-

zieher kann ihn nur durch Herbeiführung von Bildungsmitteln und Bildungsgelegenheiten, Anregung, Leitung und Beschleunigung des Bildungsprozesses unterstützen. Seine erste Tätigkeit wird sich auf die Unterstützung der physischen Entwicklung, besonders der Nerven- und Sinnestätigkeit, richten, weil hier die Grundlagen für die geistige Entwicklung zu suchen sind; besondere Aufmerksamkeit verdient in dieser Hinsicht das Spiel, bei dem das Kind ebenfalls selbsttätig sein muß. Das alles ist Sache der häuslichen Erziehung; eine wünschenswerte Unterstützung derselben bietet der Kindergarten.

„Erst wenn die Sach- und Wortvorstellungen gewonnen und beide miteinander assoziiert worden sind, können mittelst der letzteren die ersteren reproduziert werden; erst da ist aber auch erst eine geistige Förderung des Kindes durch die Sprache möglich. Dies geschieht durch den Unterricht. Aller Unterricht soll dem Lernenden nicht bloß Stoff zuführen, sondern auch seinem geistigen Vermögen eine bestimmte Gestalt geben"; nur ein solcher Unterricht ist ein wahrhaft erziehender, d. h. „ein solcher, der auf die ganze Persönlichkeit des jungen Menschen gestaltend und emporziehend einwirkt". Aber es ist klar, „daß es eine von jedem Vorstellungsinhalte abgesonderte formale Bildung gar nicht gibt, da die Kräfte des Geistes sich nur an einem bestimmten Material betätigen und entwickeln können. Jeder Erkenntnisakt, wie er durch den Unterricht herbeigeführt wird, erzeugt nur ein spezielles Gebilde von bestimmtem Inhalte, bestimmter Form und bestimmter Intensität, und kein Gebilde kann ein anderes ersetzen".

„Die allgemeine Menschenbildung in volkstümlicher Gestalt ist das Ziel, welchem der Volksunterricht zu dienen hat; er muß also erziehend und praktisch sein." Die Jugend soll durch den Unterricht der Volksschule auf die von der zeitigen Generation bereits erstiegene Kulturstufe emporgeführt und dadurch zugleich befähigt werden, an weiteren Fortschritten mitzuwirken oder doch teilnehmen zu können; daher muß der Unterricht kulturgemäß sein und den nationalen Lehrstoff in seinen Mittelpunkt stellen. „Das Prinzip der Kulturgemäßheit entscheidet darüber, was in der Volksschule gelehrt und gelernt werden soll; es bestimmt die Qualität des Lehrstoffes. Und zwar soll in der modernen Volksschule nur das gelehrt und gelernt werden, was dem gegenwärtigen Bildungsstande unserer Nation entspricht; ferner sollen aus dem Bereiche dessen, was dieser ersten Forderung entspricht, die Kinder der Volksschule nur das lernen, was einst im Leben nötig oder doch nützlich sein wird." Der Unterricht soll aber auch naturgemäß sein, d. h. er soll sich dem Entwicklungsgang des Kindes anpassen und ihn unterstützen und fördern; „das Prinzip der Naturgemäßheit entscheidet darüber, wie viel und wie in der Volksschule gelehrt und gelernt werden soll; es bestimmt das Quantum, die Anordnung und die Art der Behandlung des Lehrstoffs im Verhältnis zum Schüler". Da alle Anlagen und Kräfte des Kindes gleichzeitig und fortwährend zur Entwicklung aufstreben und in jeder einigermaßen normalen Umgebung fort-

während und gleichzeitig Anregung und Nahrung erhalten, so muß auch der Unterricht „prinzipiell immer einen stetigen und allseitigen Fortschritt bewirken, muß jederzeit alle Entwicklungsfäden festhalten und fortführen". Mit Kultur bezeichnet man in der Pädagogik „die Ergebnisse der auf die Veredlung der Natur gerichteten Tätigkeit", den „Inbegriff aller Ergebnisse, zu welchen die menschliche Entwicklung in einem gewissen Zeitalter und bei einer gewissen Nation fortgeschritten ist, d. h. die Gesamtheit der zu deutlicher Ausbildung und gewohnheitsmäßiger Übung gelangten Formen des menschlichen Lebens nach allen Seiten und Richtungen. Die Schule, insbesondere die Volksschule, ist ein Kind, ein Produkt, eine Schöpfung der Kultur; sie ist aber auch wiederum eine Pflegerin, eine Erhalterin, Verbreiterin der Kultur. Eben deshalb soll die Schule im ganzen und soll namentlich der Unterricht der Kultur gemäß sein, d. h. sie soll ihre Bildungssubstanz aus dem Schatze der Kultur, ihre Bildungsideale aus den mustergültigen Resultaten der Kulturentwicklung entlehnen. Jede Generation hat die Aufgabe, sich auf die Schultern der vorausgegangenen zu stellen"; die Schule soll es ermöglichen, daß diese Aufgabe erfüllt werden kann. Die Natur für sich allein kennt weder die Ideale, die Ziele ihrer Entwicklung, noch hat sie den Bildungsstoff in sich selbst; beides muß sie von der Kultur empfangen." Die Kultur muß aber im Dienste der Natur stehen, denn der Unterrichtsstoff soll der Erziehung des Schülers dienstbar sein; „das Kulturprinzip ist wesentlich materialer, das Naturprinzip wesentlich formaler Art".

Für die Aufstellung der Lehrgänge sind die konzentrischen oder zyklischen Kreise maßgebend, „in denen sich gewisse Erkenntniskreise auf mehreren Lehrstufen wiederholen, um nach und nach innerlich genauer durchgebildet zu werden"; denn immer soll der Schüler erst das Naheliegende, Leichteste und Wissenswürdigste, das Konkrete kennen lernen und erst allmählich zu dem Fernerliegenden, zu den abstrakten und allgemeinen Erkenntnissen hingeführt werden. Auf jeder Lernstufe bildet so der Lehrstoff eine relativ abgeschlossene Einheit; bei einem verfrühten Austritt aus der Schule ist dies sehr wertvoll für ihn. Um aber dabei die Kräfte des Schülers nicht zu zersplittern und zu überspannen, betreibe man nicht zu viele Fächer neben-, sondern einige nacheinander; man hüte sich aber vor der falschen Konzentration, bei der man „an einen Lehrstoff alles mögliche anknüpfen und gleichzeitig Bruchstücke aus sehr verschiedenartigen Erkenntnisgebieten lehren will; man soll zwar gelegentlich die inneren Beziehungen der verschiedenen Wissenskreise zueinander nachweisen, darf aber nicht die Lehrfächer mechanisch und chaotisch durcheinander werfen, sondern man muß ein jedes für sich von den ihm eigenen Elementen aus begründen". Nur an zwei Stellen des Lehrorganismus ist eine ausgedehnte Zusammenfassung verschiedener Vorstellungsgebiete natürlich und nützlich: bei der Überleitung des Kindes aus dem Leben in die Schule und dann wieder bei der Überleitung aus der Schule ins Leben. Allerdings müssen auch im Laufe des Schulunterrichts Verwandtes verbunden und ein

Fach durchs andere unterstützt, „die in den einzelnen Fächern gewonnenen Ergebnisse mehr und mehr gruppiert werden, damit der Geist des Schülers zur Ordnung und Einheit gelange, also einen beherrschenden Überblick über die verschiedenen Erkenntnisgebiete gewinne. Diesem Zwecke dient alle Repetition und Verarbeitung der gewonnenen Kenntnisse, wobei allerdings häufig an Gegenstände des einen Fachs bereits bekannte Vorstellungen aus anderen Gebieten angeknüpft, ja um einen Mittelpunkt sehr mannigfaltige Erkenntnismaterien konzentriert werden können; das ist jedoch erst zulässig, wenn alle in Betracht kommenden Elemente festgestellt sind. Will man aber gleich anfangs und prinzipiell irgend ein Lehrfach oder irgend einen Lehrstoff zum Zentrum des ganzen Unterrichts machen und alles übrige auf dieses Zentrum beziehen, so folgt man einer bloßen Willkür und tut den Lehrfächern Gewalt an. Das wahre Zentrum alles Unterrichtsstoffs ist der Geist des Schülers; hier sollen alle Vorstellungen zu harmonischer Einheit zusammentreten".

Dem äußeren Lehrgange läuft der innere parallel, welcher sich an den beim Schüler sich vollziehenden Lernprozeß anschließt; der erstere steht im Dienst des letzteren. „Der Lehrer muß eben das Unterrichtsmaterial in derjenigen Aufeinanderfolge verteilen, in welcher es, psychologischen Gesetzen zufolge, vom Schüler erfaßt, behalten und bearbeitet werden kann." Das Prinzip der Naturgemäßheit fordert, daß der Unterricht sich auf die Selbsttätigkeit des Schülers stütze und dem natürlichen Entwicklungsgange, der Fassungskraft und Leistungsfähigkeit des Schülers angemessen sei. Der Lehrer muß daher vor allem an die im Kinde bereits vorhandenen Anschauungen und Erfahrungen anknüpfen, sie durch Anwendung zweckmäßiger Lehrmittel vermehren und die Kinder anregen, ihre Erfahrungen durch Beobachtung und Betrachtung des Natur- und Menschenlebens zu erweitern; um dies zu können, „muß er sich vor allem über den geistigen Zustand seiner Kinder orientieren im ganzen wie in betreff der einzelnen Unterrichtsfächer; bei jeder Lektion muß ihm vorschweben, an welches Bekannte er anknüpfen und zu welchem Neuen er hinführen will". Er hat dafür zu sorgen, „daß jedes Kind durch eigene Tätigkeit möglichst vollkommene und wertvolle Vorstellungen erlange, dieselben festhalte, genau reproduziere und selbsttätig verarbeite"; zuerst handelt es sich um konkrete Vorstellungen auf dem Gebiete äußerer und innerer Wahrnehmungen, zuletzt aber um allgemeine Erkenntnisse. So viel als möglich ist „auch das Tun, das äußere Handeln der Kinder, ihr Tätigkeitstrieb möglichst zu pflegen; überall ist neben dem Wissen das Können anzustreben, neben der Lehre die Übung zu betreiben". Sowohl die analytischen wie die synthetischen, die empirischen und logischen Erkenntnisprozesse müssen dabei zur Anwendung kommen; „der Lehrer muß stets dem individuellen Standpunkte des Schülers, sowie den speziellen Lehrstoffen und den Schulverhältnissen Rechnung tragen" und dadurch die Anwendung der verschiedenen Lernprozesse bestimmen lassen. Die entwickelnde (heuristische) Lehrform kann im Lernprozeß nicht zur An-

wendung kommen, „wo es sich um solche Objekte handelt, die weder der äußeren noch der inneren Wahrnehmung des Schülers zugänglich sind; vortragsweise mitteilen muß man, was der Schüler nicht selbst zu finden vermag. Doch es gibt kein Fach, in welchem gar nichts mitzuteilen und keines, in welchem gar nichts zu entwickeln wäre"; daher fließen beide Lehrformen im Unterricht ineinander.

Durch die sittliche Erziehung „soll im Kinde eine richtige praktische Weltansicht und ein derselben entsprechendes Wollen und Handeln begründet werden"; es muß dem Zögling „das Sittengesetz zum Gewissen, das tugendhafte Handeln zum Charakter werden, denn erst die moralische Selbstbestimmung macht den Menschen mündig". „Vom pädagogischen Standpunkte aus sind Strafen und Belohnungen nicht als bloße Vergeltungsakte, sondern vorzugsweise als Erziehungsmittel zu betrachten; der einzig bleibende Erfolg aber, welchen der besonnene Pädagoge von Belohnungen und Strafen erwartet, ist der, daß dieselben allmählich sich selbst überflüssig machen, d. h. daß sie zu den echten, rein innerlichen Motiven des Verhaltens führen, die unsittlichen Neigungen beseitigen, die sittlichen stärken. Was die vielbesprochenen körperlichen Züchtigungen betrifft, so ist jedenfalls die gänzliche Beseitigung derselben aus der Volksschule anzustreben"; allerdings sollte man dann auch die „allgemeine Volksschule von schädlichen Elementen reinigen". Aus vielfachen inneren und äußeren Erfahrungen an den Gütern und Übeln des Lebens bilden sich allmählich sittliche Normen für das Tun und Lassen heraus, welche durch die moralische Belehrung in Begriffe und Grundsätze verwandelt werden; dadurch wird Sicherheit in das sittliche Urteil und Streben gebracht und dem Willen Festigkeit und Beharrlichkeit, das Wesen des Charakters, verliehen. Indem sich in demselben allmählich in dieser Weise das Gewissen ausbildet, entsteht die sittliche Freiheit und durch sie der tugendhafte Charakter; dieser muß sich im Handeln betätigen, welches dem jedesmaligen Standpunkte des Kindes angemessen sein muß. In innigster Beziehung zur sittlichen, wie auch zur intellektuellen und ästhetischen Bildung tritt auch die religiöse Bildung; sie bedarf auch der Pflege, darf aber in der Schule nicht über die durch den Entwicklungsgang des Kindes gesteckten Grenzen hinausgehen, also dem Kinde kein kirchliches Bekenntnis aufzwingen.

Der Anschauungsunterricht soll der Grund- und Stammunterricht sein und den „Übergang von dem naturwüchsigen Geistesleben des Kindes zu dem sachlichen Schulunterricht" bilden; es ist daher ungerechtfertigt, ihn vom Lese- und Schreibunterricht abhängig zu machen oder ihn an „einen aus Märchen bestehenden Gesinnungsunterricht" anzuknüpfen. Im Religionsunterricht hat die Volksschule „nicht aus Katechismen und Bekenntnisschriften, sondern aus religiösen Quellenschriften ihren religiösen Bildungsstoff zu entlehnen"; dieser Stoff sollte zu einem Religionsbuch zusammengestellt werden. Dasselbe sollte aber seinen Stoff nicht ausschließlich aus jüdischen und christlichen Quellen schöpfen; sondern es sollte das Schönste aus allen welthistorischen Religionsurkunden

enthalten. „Das Konfessionelle geht die allgemeine Volksschule gar nichts an; ihr Standpunkt ist der allgemein menschliche und pädagogische. Der Religionsunterricht muß sich an die Bedürfnisse des kindlichen Herzens, an die Kräfte des kindlichen Geistes, an die äußeren und inneren Erfahrungen, an die Stimmungen und Gefühle, an das Gewissen und den Willen des Kindes knüpfen, wenn er anschaulich, verständlich, fruchtbar sein soll; nicht eingelernte Bekenntnisse, sondern Gottesfurcht und Menschenliebe, ein reines Herz und ein fester Mut, Hoffnung und Geduld führen den Menschen sicher durchs Leben".

Die Erziehung zur Arbeit ist eine sehr wichtige Sache, und es ist daher, ohne die Schule in ihrem Hauptzwecke zu schädigen, zu überlegen, „ob nicht auch für den Knaben in den Volksschulen ein Analogon jenes Industrieunterrichts zu beschaffen wäre, den man in sehr vielen deutschen Volksschulen den Mädchen erteilt"; jedenfalls aber wird hier „die Arbeit mehr zu Bildungszwecken als zu Erwerbszwecken in Anwendung kommen müssen".

Von der größten Bedeutung in erziehlicher Hinsicht ist die Persönlichkeit des Lehrers; daher soll der Lehrerbildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. „Die Lehrerbildung als ein organischer Bestandteil und Faktor der allgemeinen Kultur muß den Charakter der Stetigkeit und Stufenmäßigkeit bewahren, darf nur Schritt für Schritt zu höheren Zielen aufstreben, wenn sie nicht das bereits gewonnene Gute verlieren will, um dafür fernliegende Ideale oder gar bloße Irrtümer und Trugbilder einzutauschen." Wenn es im Begriff der Volksschule liegt, „daß diese vor allem die Muttersprache und das nationale Element zu pflegen hat, so kann auch für die Lehrer im wesentlichen keine andere Bildung gedeihlich sein als die nationale". Wie man daher auch den Bildungskursus der Volksschullehrer erweitern möge, es bleibt immer die Hauptsache: 1. ein gründliches Erlernen der elementaren Wissenschaften, die der Lehrer in der Schule zu lehren hat; 2. eine möglichst gründliche Vertiefung in den nationalen Bildungsschatz; 3. eine gründliche pädagogische und schulmännische Vertiefung. Dazu kann und soll aber auch eine fremde Sprache treten, weil eine solche zur wissenschaftlichen Beleuchtung der Muttersprache wesentlich beiträgt, nicht etwa zur praktischen Beherrschung derselben und zur Erhöhung der Sprachgewalt; diesem Zwecke kann nur eine moderne Kultursprache dienen.

Der Staat allein ist imstande, eine allgemeine Volksbildung sicher zu stellen; von ihm kann und muß erwartet werden, daß er sich über die Sonderinteressen erhebe und daß er das öffentliche Wohl zum Ziele seines Strebens mache. Die reine Volksschule hat mit der Kirche gar nichts zu schaffen; sie ist ein bürgerliches Institut, welches eine allgemeinmenschliche, volkstümliche und praktische Bildung vermittelt. „Die allgemeinste Bildungsanstalt ist offenbar die Volksschule; sie ist diejenige Unterrichts- und Erziehungsanstalt, in welcher die Kinder eines bestimmten Kulturvolkes die Bildung erlangen sollen, welche allen unmündigen Gliedern dieses

Volkes, ohne Unterschied des Standes und Geschlechts, nützlich ist und welche eben deshalb allgemeine Volksbildung genannt wird." Daher sollten in der Volksschule alle Kinder einer Gemeinde ohne Unterschied des Standes, der Konfession und des Geschlechts vereinigt sein; vor vollendetem zwölften Lebensjahre sollte aus ihr kein Kind in eine höhere Lehranstalt übertreten können. „Es ist notwendig, daß eine verfassungsmäßige Institution (Schulparlament, Schulrat usw.) geschaffen werde, in welcher alle mit dem Schulwesen in Beziehung stehende Verhältnisse zum Ausdruck und zur geordneten Diskussion gelangen. Daß in dieser Körperschaft auch der Lehrerstand und die eigentliche Schulregierung vertreten sein müßten, um Informationen sowohl zu empfangen als zu geben, ist selbstverständlich. Aber in der eigentlichen Schulregierung (Exekutive) müßte den Pädagogen von Fach, unterstützt von den erforderlichen Beiräten und Hilfsarbeitern, die entscheidende Stellung eingeräumt werden." Auch der Arzt soll in den schulbehördlichen Kollegien Sitz und Stimme haben und soll überall da gehört werden, wo es sich um Einrichtungen, Verfügungen und Dispositionen handelt, die eine ausgesprochene sanitäre Bedeutung haben und in dieser Hinsicht nur von ihm mit Sicherheit können beurteilt werden; aber unbedingt abzuweisen ist der Einfluß der Schulärzte auf die Gestaltung des Unterrichts selbst, auf Lehrplan und Lehrmethode, sowie eine eigentliche Inspektion des Unterrichtsbetriebes, überhaupt jedes Verlangen, eine interne und ständige Funktion im Schulzimmer neben oder über dem Lehrer zu beanspruchen. Wir wollen ebensowenig eine ärztliche, wie eine geistliche oder politische oder juridische oder militärische oder volkswirtschaftliche oder gewerbliche oder künstlerische oder landwirtschaftliche Direktion und Inspektion der Schule. Wir verlangen eine solche Bildung des Lehrerstandes, daß er seiner Aufgabe zu entsprechen imstande ist, dann aber auch jene Selbständigkeit und Achtung, die jeder andere Berufsstand für sich in Anspruch nimmt.

Wenn auch zugegeben werden muß, daß Dittes in den Grundwissenschaften der Pädagogik wie in der Pädagogik selbst vielfach von Beneke u. a. stark beeinflußt worden ist, so kann doch auch nicht geleugnet werden, daß er die Beneke u. a. entnommenen Gedanken in eigenartiger Weise bearbeitet und fortgebildet hat; er wollte ja auch kein Janer sein, obwohl er es war. Mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik setzte er sich eingehend auseinander; im allgemeinen verhielt er sich ablehnend zu den ihr eigentümlichen Anschauungen. Er klagt über Stagnation in der Pädagogik und war doch zuletzt selbst der Stagnation verfallen; denn von einem Fortschritt in der Pädagogik nach Pestalozzi und Beneke wollte er nichts wissen. Er eiferte noch kurz vor seinem Tode gegen die „neuen Bahnen" in der Erziehungs- und Unterrichtslehre und bekannte, daß er keinen Anlaß zu Änderungen in seinen Ansichten habe. Er wandte sich zunächst gegen die in neuerer Zeit hervortretende Betonung der Sozialpädagogik gegenüber der Individualpädagogik; außer Locke, Rousseau und Herbart, welche „den Zögling überwiegend als Individuum betrachteten

und behandelten, ohne jedoch die soziale Bestimmung desselben prinzipiell zu ignorieren", haben, wie Dittes behauptet, alle Pädagogen das Kind sowohl als individuelles wie als soziales Wesen betrachtet. Sodann wendet er sich gegen die Kinderpsychologie; „ist schon bei der Feststellung einfacher Data aus dem Entwicklungsgange der Kindesseele die größte Vor- und Umsicht nötig, so muß man weit kritischer zu Werke gehen, wenn man altkluge Kinderaussprüche wissenschaftlich verwerten will. Was in der Entwicklung der kindlichen Seele insbesondere und des menschlichen Geistes überhaupt typisch ist, das ist längst klar und deutlich nachgewiesen, und jede echte Psychologie ist zugleich Kinderpsychologie, weil ohne Kenntnis der elementarischen Seelenentwicklung das Verständnis des höheren Geisteslebens unmöglich ist". Man kann in all diesen Dingen Dittes beistimmen, wenn die genannten Strömungen als völlig neue Entdeckungen hingestellt und dabei die Leistungen der Pädagogen der Vergangenheit verkannt werden; man wird ihm nicht beistimmen können, wenn er glaubt, die Pädagogik habe durch Pestalozzi und Beneke den Höhepunkt ihrer Entwicklung erreicht und müsse dabei stehen bleiben. Durch den Kampf mit dem Ultramontanismus und den Vertretern der Herbart-Zillerschen Pädagogik war Dittes verbittert, pessimistisch geworden; seine Zeit schien ihm für die Pädagogik eine Zeit des Verfalls, und so verkannte er auch das Gute, das sie schuf. Er hat die Pädagogik in populärer Form auf dem Boden der Wissenschaft und im Anschluß an Pestalozzi, Diesterweg, Beneke u. a. fortgebildet; neben der individuellen Seite betont er auch die sozialnationale. „Es läßt sich keine vernünftige Erziehung und kein vernünftiger Unterricht denken, ohne den Kulturschatz der Nation, zu welcher das Kind gehört oder welcher es einverleibt wird; was in einem zivilisierten Staate dem Einzelnen und dem Ganzen zum Heile gereicht, das soll in der Volksschule gelehrt und gepflegt werden." Denn die Jugenderziehung steht im Dienste der Kulturerhaltung und Kulturvermehrung der Nation; die Volksschule aber soll Pflegerin, Erhalterin und Verbreiterin der Kultur und der Volksschullehrer „Träger des Kulturfortschrittes" sein. Deshalb müssen die Bildungsideale aus den Ergebnissen der Kulturentwicklung und die Bildungsstoffe aus dem nationalen Kulturschatze entnommen werden; dadurch soll die Jugend auf die bereits erreichte Kulturstufe emporgeführt und zur Kulturarbeit im Sinne der Fortentwicklung der Kultur befähigt werden. In der Methodik hat Dittes nichts Selbständiges geleistet; er schließt sich hier an verschiedene Methodiker der Pestalozzischen Zeit an und verschließt sich gegen jeden Fortschritt nach dieser Zeit. In den von Dittes in der speziellen Methodik aufgestellten Lehrgängen findet man oft eine zu große Zerstücklung des zusammenhängenden Lehrstoffs, die man nicht gutheißen kann; allein anderseits können wir auch nicht denen zustimmen, welche prinzipiell die konzentrische Anordnung verdammen; denn jeder Unterricht, der es mit einem ausgedehnten Lehrstoff zu tun hat, behandelt naturgemäß erst das relativ leicht zu Erfassende und Wissenswürdigste, greift auf der folgenden Stufe auf das Wesentliche desselben

zurück und baut die betreffenden Erkenntnisse weiter aus. Tritt auf der unteren Stufe die anschauliche Darbietung und Auffassung, so tritt auf der oberen die Assoziation mit verwandtem Stoff, die denkende Verarbeitung und Anwendung des Lehrstoffs in den Vordergrund; was so zweimal von verschiedenen Gesichtspunkten aus durchgearbeitet worden ist, haftet doch gewiß fester, als was nur einmal durchgearbeitet wird. In diesem Sinne muß man allerdings die konzentrischen Kreise auffassen und nicht als eine allmähliche Erweiterung des Lehrstoffs, was zur Zerstücklung und zum didaktischen Materialismus führt.

Besondere Aufmerksamkeit wandte Dittes den Pädagogen zu, denen er zustimmte, wie Comenius, Pestalozzi und Beneke, deren Lehren er in Wort und Schrift, durch seine Reden in Lehrerversammlungen und durch Abhandlungen in dem Pädagogium zu verbreiten suchte, oder die er bekämpfte, wie Herbart und Ziller. Mit Comenius fordert er die allgemeine Volksschule als Grundschule für alle Bildungsanstalten. „Comenius", sagt Dittes, „steht bezüglich des eigentlichen pädagogischen Gehaltes seiner Schriften noch heute auf genauer Höhe, auf der nur die Ersten dieses Faches stehen." Die Grundgedanken der Pädagogik Pestalozzis hat Dittes zu den seinigen gemacht; mit ihnen vereinigte er die Gedanken, welche Diesterweg und Beneke im Anschluß an Pestalozzi weiter ausgeführt hatten. Wie Pestalozzi geht Dittes in der Erziehung von der Doppelnatur des Menschen, der sinnlichen und geistigen, aus; der Mensch soll sich mit Hilfe der Erziehung selber aus der sinnlichen Natur zur geistigen und aus dieser zur sittlichen erheben. Daher betont Dittes mit Pestalozzi neben der geistigen Erziehung auch die physische (sinnliche) und sittliche; die erstgenannte ist Bedingung und Mittel, die letztgenannte der Ausbau der geistigen Erziehung. „Seit Pestalozzi," sagt Dittes, „hat die allgemeine Pädagogik keinen nennenswerten Fortschritt gemacht; es handelt sich heute nicht mehr um die Schaffung einer pädagogischen Wissenschaft: sie ist da!; es handelt sich darum, sie zu studieren und zu verbreiten, sie vor Vergessenheit, vor Zerrüttung, Verkümmerung und Verflachung zu schützen; es handelt sich endlich um Einführung der Pestalozzischen Gedanken ins Leben. Mit den Grundgedanken der Pädagogik Pestalozzis sind dem Gebäude der Pädagogik endgültig das Fundament, der Plan und die Richtschnur gegeben"; auf diesen Grundgedanken ist von den Geistesverwandten und Nachfolgern Pestalozzis die Pädagogik auf- und ausgebaut worden, und heute kann sie mit jeder andern Wissenschaft getrost in die Schranken treten.

Dittes hat kein besonderes System der Philosophie aufgebaut, er ist Eklektiker; in der Hauptsache schließt er sich an Beneke an, hat dessen Grundanschauungen in der Psychologie und Logik weiter zu verbreiten gesucht und mit ihrer Hilfe die von Pestalozzi vertretenen pädagogischen Anschauungen zu einem wissenschaftlichen System unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik ausgebaut. Mit Benekes Lehre war Dittes schon auf dem Seminar vertraut gemacht worden; er hatte

„dann nach und nach", wie er sagt, „die Hauptwerke Benekes selbst, sowie die Schriften seiner Schüler, besonders Dreßlers, durchgearbeitet", dann auch Herbarts „Einleitung" und „Lehrbuch" studiert und auf der Universität die Vorlesungen der Herbartianer Drobisch und Hartenstein, daneben aber auch die von Fechner u. a. gehört. Benekes Lehre hat ihm als erste Führerin in die Philosophie gedient, und an ihr hat er bis zu seinem Tode festgehalten. In den Nachträgen zur vierten Auflage der Schule der Pädagogik legt er dar, daß der Hauptvertreter der physiologischen Psychologie, Wundt, in den Grundansichten über das Seelenleben mit Beneke übereinstimmt; er glaubt, daß auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften manche Verirrung vermieden und große Fortschritte gemacht worden wären, wenn Beneke rechtzeitig die verdiente Würdigung gefunden hätte. Im allgemeinen schließt sich Dittes an Beneke an; im einzelnen finden sich bei ihm infolge der Berücksichtigung der wichtigsten Ergebnisse der physiologischen Psychologie Abweichungen. Hier macht sich der Einfluß Fechners geltend, dessen Vorlesungen er in Leipzig gehört hatte; schon Beneke hat aber darauf hingewiesen, wenn er auch durch seine metaphysischen Anschauungen von einer stärkeren Heranziehung der physiologischen Psychologie abgehalten wurde. Noch mehr wie Beneke befreite Dittes die Psychologie von der Metaphysik; er betonte z. B. weniger wie Beneke die Lehre oder vielmehr die Hypothese von den Urvermögen und die von Beneke aufgestellten vier Grundprozesse der Seelenentwicklung, ohne sich jedoch auch in Widerspruch dazu zu setzen. Im ganzen hält er an den Grundlehren der Benekeschen Psychologie fest, sucht sie mit den Hauptergebnissen der physiologischen Psychologie in Einklang und durch eine anschauliche Darstellung zur Klarheit zu bringen. Dittes hat sich dennoch nicht genug von Benekes Psychologie befreit, so daß er den Forschungen der physiologischen Psychologie völlig hätte gerecht werden können; er unterschätzt die letzteren offenbar. Wohl vermögen sie uns über das Wesen der Seele und seelischen Vorgänge an sich nichts zu sagen; es sind immer physische Vorgänge, über welche sie uns belehren. Aber daß die psychischen Vorgänge in viel engerem Zusammenhang mit den physiologischen Parallelvorgängen stehen als Dittes annahm, ist nicht zu bestreiten; wenn daher Dittes behauptet, es könne nicht angenommen werden, „daß die Sinnesreize bleibende Spuren im Gehirn hinterlassen" und „daß die Zerstörung gewisser Gehirnteile keineswegs den Verlust gewisser Seelenkräfte zur notwendigen Folge habe", so kann man ihm nicht zustimmen; denn es bleibt einerseits in der Tat eine Spur der stattgehabten Hirnrindenerregung in der Hirnrinde zurück, und anderseits belehren uns die Hirnphysiologie und Hirnpathologie, daß Gesichtsempfindungen nur zustande kommen, solange der sogenannte Hinterhauptslappen des Gehirns unversehrt ist. Jeder Inhalt unseres Bewußtseins, der irgendwie sinnliche Eigenschaften hat, an dem also Empfindungen, seien diese auch von noch so geringer Intensität, teilnehmen, wird ohne weiteres als ein psychischer Inhalt mit physischer Grundlage anzuerkennen sein.

Auch in der Ethik schloß sich Dittes an Beneke an; er suchte die von diesem aufgestellte Sittenlehre anschaulich und klar darzustellen. Aber mehr als Beneke suchte Dittes die Sittlichkeit in Beziehung zur Religion, zum Glauben an eine sittliche Weltordnung zu setzen. Selbstverständlich berühren sich Dittes und Beneke auch vielfach in ihren pädagogischen Anschauungen; da aber Dittes mehr Schulmann war als Beneke, so weichen sie auch vielfach voneinander ab.

Als Grundirrtum der Psychologie Herbarts betrachtet Dittes die Ansicht von dem Wesen der Seele, welche auf einem falschen Begriff des Seins beruhe; die Seele schrumpfe bei Herbart, weil sie ein einfaches reales Wesen sein soll ohne Qualität usw., „in ein vollständiges Nichts zusammen". Es ergibt sich für Dittes „schon hieraus, daß von einem wirklichen Geschehen in der Seele, also von einer Bildsamkeit und einer Entwicklung in derselben im realen und wahren Sinne des Wortes nicht die Rede sein kann". Auch Herbarts „Störungen und Selbsterhaltungen" vermögen für Dittes dies Geschehen nicht zu ermöglichen, das doch in unserem Bewußtsein tatsächlich gegeben ist; denn nach Herbarts Theorie gibt es im Gebiete des Wirklichen überhaupt kein Geschehen, „weder eine Selbsttätigkeit der isolierten einfachen Wesen, noch eine Wechselwirkung derselben aufeinander", weshalb auch von einer Entwicklung keine Rede sein kann, sondern nur von einem Schein der Entwicklung. Wenn nun Herbart in seiner Pädagogik doch von einem Geschehen und einer Entwicklung redet, so kommt dies nach Dittes daher, daß er neben der auf Metaphysik gestützten Psychologie noch eine auf der Erfahrung beruhende hat, welcher er die Orientierung im Sein zuweist, ihr aber keinen wissenschaftlichen Wert beimißt; auf sie, die vielfach lückenhaft ist, hat er seine Pädagogik aufgebaut. Der Ethik Herbarts fehlt nach Dittes die innere Einheit; daher ist auch nicht zu erwarten, daß sie „eine sichere und harmonische Anweisung zur Führung des Lebens bieten werde". Die von Herbart aufgestellten fünf sittlichen Ideen unterzieht Dittes einer kritischen Betrachtung daraufhin, „ob sie in logischer (formeller) Hinsicht haltbar sind und ob sie materiell (ihrem sittlichen Gehalt nach) den Forderungen des moralischen Bewußtseins entsprechen", d. h. „als Regeln des praktischen Verhaltens gelten können"; er verwirft sie von beiden Gesichtspunkten aus. Der Fehler in Herbarts Ethik liegt nach Dittes darin, daß „Geschmacksurteile dem Willen als Norm dienen sollen"; um dies möglich zu machen, deutet Herbart „alles um, reißt die Ethik aus dem Boden des sittlichen Bewußtseins, entzieht ihr damit jede Basis und jede Kraft, verrenkt sie vollständig und macht sie zu einem praktisch unbrauchbaren Gewebe rein individueller Begriffsspekulation". Der Grundbegriff der Pädagogik, die Bildsamkeit, ist bei Herbart, wie Dittes darlegt, nur „ein Begriff, eine Fiktion, keine reale Eigenschaft der Seele"; es beruht dies auf der falschen Basis der Herbartschen Psychologie. Da er die letztere seiner Pädagogik nicht durchweg zugrunde legen kann, so entstehen Unklarheiten und Widersprüche; diese sind in Herbarts Pädagogik zu finden.

Herbarts „Regierung" bleibt „trotz aller Mühe, die er zur Rechtfertigung seiner Neuerung aufbietet", ein „sehr unklares, schwankendes, problematisches Wesen, das fortwährend mit der ‚Zucht' und auch mit dem ‚Unterricht' in Grenzstreitigkeit liegt". Der Begriff der Gegenwart und Zukunft, den Herbart für die Unterscheidung von Regierung und Zucht konstruiert, ist nach Dittes in der Pädagogik nicht durchgreifend; die Pädagogik will nur etwas bilden, das noch fehlt, und zwar schon für das Kind und nicht bloß für den Erwachsenen, und schaut daher immer in die Zukunft. „Sie hat keineswegs bloß den zukünftigen Erwachsenen im Auge, sondern das Kind von Stufe zu Stufe, weil die natürliche Entwicklung keine Sprünge macht und keine Lücken duldet." Es ist, so meint Dittes, nicht zu verwundern, daß durch solche Willkürlichkeiten und Haarspaltereien, wie wir sie hier z. B. bei der Unterscheidung zwischen Regierung und Zucht finden, allerlei Dunkelheiten und Schwierigkeiten in Herbarts Pädagogik entstehen und daß sich, wie Herbart selbst sagt, Regierung und Zucht bisweilen vermischen, so daß sie kaum unterscheidbar seien, oft aber auch zu weit voneinander trennen, daß es ferner für die Regierung ziemlich gleichgültig ist, womit sie beschäftige, wenn nur dem Müßiggang vorgebeugt werde, daß es aber wiederum am besten sei, wenn durch die von der Regierung veranstaltete Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt werde, was zur Bildung für die Zukunft beitrage usw. Dieser Fehler der Herbartschen Pädagogik liegt nach Dittes darin, daß Herbart von dem von ihm aufgestellten Satz: „Das Wachsen in jedem Sinne ist die natürliche Bestimmung des Kindes und die erste Bedingung für alles andere Löbliche, was die Zukunft von ihm erwarten läßt", nicht zur Anerkennung des pädagogischen Hauptbegriffs, „nämlich des Begriffs der harmonischen Ausbildung aller Kräfte", gelangt ist, woraus sich die „Hauptteile der Pädagogik klar und erschöpfend ergeben haben würden"; Herbart verlegte sich aber diesen Weg, indem er „die Vollkommenheit, als den engeren Begriff, der Tugend, als dem weiteren", unterordnet und somit jene des ihr zukommenden Ranges entkleidet. Da Herbarts Psychologie den „freien und allseitigen Umblick über die Grundlagen, Ausgänge und Richtungen der geistigen Entwicklung" verschloß und Herbart die Erfahrung fehlte, so blieb er „bei dem alten Irrtum, daß die Tugend das Ganze des pädagogischen Zwecks umfasse und alles andere ihr untergeordnet werden müsse", woraus sich dann die Fehler in der Einteilung der Pädagogik, „die gewaltsame Reduktion des Gefühls- und Willenslebens auf ‚Vorstellungsmassen', jene nebensächliche und oberflächliche Behandlung der Gemütsbildung, ingleichen der physischen Erziehung" ergeben. Wenn nun Dittes auch nicht zugeben kann, „daß die Tugend der ganze und einzige Zweck der Erziehung sei, so steht (bei ihm) doch fest, daß die sittliche Bildung als eine vollberechtigte und hochwichtige Aufgabe allgemein anerkannt ist und längst vor Herbart anerkannt war"; er will daher untersuchen, „ob Herbart den Weg zur Lösung derselben gezeigt habe". Herbart begnügt sich allerdings mit „dem Streben nach Tugend, welches Streben

er Sittlichkeit nennt"; und dennoch hat er selbst, wie Dittes durch „Bekenntnisse Herbarts aus Büchern (resp. Auflagen) entnommen, die aus seinem letzten Lebensjahr stammen", nachweist, Bedenken bezüglich der Erreichbarkeit dieses Zieles und der erziehenden Wirkung des Unterrichts in dieser Hinsicht gehegt. „Wenn Herbart am Ende seines Lebens, nach mehr als vierzigjährigem redlichem Bemühen, im Rückblicke auf sein Hauslehrerleben und auf seine pädagogischen Seminare an den Universitäten Göttingen und Königsberg treuherzig gesteht, daß in der Wirklichkeit die Hoffnung auf den Unterricht nicht sicherer sei als die auf die Zucht, daß man zwar eine recht plausible Theorie des erziehenden Unterrichts aufstellen könnte, daß aber die praktischen Erfolge von den Individuen und Naturanlagen abhängig seien, daß man in ganz bestimmten Fällen die Früchte auch des besten, gründlichsten, mit Interesse aufgefaßten und glücklich verarbeiteten Unterrichts schnell dahin schwinden sehe, so daß er „kaum eine Spur" zurücklasse, trotz aller getroffenen Vorkehrungen: wenn Herbart selbst solche Lebenserfahrungen ausspricht, dann sollten seine Bekenner sich nicht gar so wichtig machen mit ihrem erziehenden Unterricht". Den erziehenden Unterricht, behauptet Dittes, habe man vor Herbart durch Comenius, Rousseau, Salzmann, Pestalozzi, Niemeyer usw. weit besser dargestellt als Herbart; „obwohl derselbe, wo er sich der allgemein menschlichen und der spezifisch pädagogischen Erfahrung öffnete, sich auch an Pestalozzi, Niemeyer, Schwarz und andere anschloß, einzelne ganz gute Sätze ausspricht, mitunter in mustergültiger Form, so ist doch seine Theorie im großen und ganzen völlig verfehlt, weil ihm seine unglückselige Psychologie den Blick so sehr getrübt und beschränkt hatte, daß er die wahren Wege und Mittel der Bildung nicht erkennen konnte. Gleich an die Spitze des ersten Hauptteils ‚seines Umrisses' stellt er einen geradezu unbegreiflichen Plan der sittlichen Erziehung"; er gibt nämlich „eine ganze Menge von Hauptbegriffen und fundamentalen Bestimmungen, ohne daß man über deren psychologischen Ursprung, genetische Ableitung, innere Berechtigung, organischen Zusammenhang, gegenseitige Begrenzung und logische Gliederung klar werden könnte. Wenn man aber noch so oft liest, was Herbart über den Unterricht geschrieben hat, so findet man nirgends, auch nicht in den wohlgezählten sechs Interessen, den ursprünglichen Motor des sittlichen Lebens; zwar glaubt Herbart diesen Motor zu kennen, aber er irrt sich und fühlt diesen Irrtum selbst". Und dieser Irrtum liegt nach Dittes in Herbarts Grunddogma vom erziehenden Unterricht: „Das Wollen wurzelt in den Vorstellungsmassen" oder „im Gedankenkreis"; Herbart hat eben „die ganze Genesis des psychischen Lebens, insbesondere des Gemüts- und Willenslebens, völlig verkannt und damit auch die Wurzeln und Motoren der sittlichen Entwicklung und Betätigung total verfehlt. Eben darum ist seine Theorie der sittlichen Erziehung im allgemeinen und die des erziehenden Unterrichts im besonderen von Grund aus mißlungen; seine angebliche Bildsamkeit ist ein durchaus unnatürlicher, unwahrer, unfruchtbarer, toter Mechanismus". Herbart selbst, so zeigt

Dittes, hat „die Irrigkeit seiner psychologischen Doktrinen bisweilen gefühlt“ und kommt zu Äußerungen, die denselben geradezu widersprechen; es fehlt, wie Dittes behauptet, in seiner Philosophie und Pädagogik das einheitliche Prinzip und Band. Die Fehlerhaftigkeit seiner Doktrin vom erziehenden Unterricht „beruht darauf, daß Herbart allzusehr fürchtete, das Utilitätsprinzip möchte den Charakter der Schüler verderben, und daß er den Eudämonismus jeder Art mit dem gemeinen Egoismus verwechselte; ferner darauf, daß er über dem Zwecke der Erziehung vergaß, daß man den Zögling auch mit den Mitteln ausstatten müsse, den Zweck erreichen zu können; endlich darauf, daß er die wichtigen anderen Momente, welche in der Schule neben dem bloßen Unterricht erziehend wirken, teils unterschätzte, teils ganz übersah“. Allerdings hat Herbart, sagt Dittes, „in den dreißiger Jahren, welche von der Abfassung seiner ‚Allgemeinen Pädagogik‘ bis zu der seines ‚Umriß‘ verflossen sind, gar manche Einseitigkeit und Sonderbarkeit abgelegt, bedeutende Fortschritte in der pädagogischen Einsicht gemacht, sich der Erfahrung und der üblichen Praxis sehr angenähert, zum Teil weiter, als sich rechtfertigen läßt; aber bei alldem tradiert er doch in der Hauptsache wieder sein ursprüngliches System, trotz der Widersprüche, in die er dadurch gerät“. Dittes tadelt an der Herbartschen Fassung des Begriffs Interesse, daß dabei das eine Merkmal, die auf dem Gefühl beruhende Hingebung, und für die Zerlegung in sechs Gruppen der Einteilungsgrund fehle; auch sei nichts Bestimmtes über den Ursprung gesagt, Formen (Empirie usw.) und Inhalte (gesellschaftliche Verhältnisse) seien miteinander vermischt usw. „Herbarts Interessentheorie“, sagt Dittes, „entbehrt vor allem der logischen Klarheit und Ordnung“; dies sei eine Folge seiner Auffassung des Seelenlebens als eines Vorstellungsmechanismus. Dagegen erkennt Dittes an, daß Herbart — und das sei das beste Stück seiner Pädagogik — „manche gute Bemerkung ‚über die Aufmerksamkeit und dabei besonders über die Apperzeption (geistige Aneignung)‘ gemacht habe; diesen letzteren Begriff habe er in der Tat nicht nur wesentlich geklärt und verbessert, sondern auch rationell für die Pädagogik verwertet.“ Die didaktische Anwendung der Theorie komme schon bei Comenius vor, wie auch die sogenannten vier formalen Stufen Herbarts bekannt gewesen seien; durch die von Herbart gewählte Terminologie sei die Sache nur verdunkelt und verwirrt worden. „Die Pädagogik Herbarts ist nicht nur auf unhaltbare Fundamente gestellt und im Grundriß verfehlt, sondern auch in den Bestimmungen aller Hauptbegriffe und in der ganzen Terminologie äußerst mangelhaft, dunkel und verworren; ihre Originalität besteht größtenteils in mißlungenen, logisch wie sachlich falschen Umdeutungen alter Gedanken und in der Einführung neuer Benennungen und Einteilungen, die meist sehr übel angebracht sind, nicht nur keinen Wert haben, weder einen wissenschaftlichen noch einen praktischen, sondern obendrein ganz dazu angetan sind, eine tiefgreifende Verwirrung der Begriffe und der Sprache anzurichten.“

Die Kritik der Herbartschen Psychologie, Ethik und Pädagogik durch Dittes fand seitens der Herbartianer eine energische Abweisung. (Flügel-Thilo, Dittes über die praktische und theoretische Philosophie Herbarts; Foltz, Die metaphysischen Grundlagen der Herbartschen Philosophie; Just im „Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik"; Glöckner in „Pädagogische Studien"); man warf ihm vor, daß er sehr wenig orientiert sei im System Herbarts, daß seine Darstellung sich in einer „Summe von Irrtümern, unwahren, Herbarts deutlichen Worten direkt widersprechenden Behauptungen, ja selbst Entstellungen und falschen Zitaten" ergehe und daß er eine lückenhafte Kenntnis von Herbarts Philosophie und Pädagogik besitze, daß bei richtiger Auffassung von Herbarts Philosophie und Pädagogik die von ihm gerügten Widersprüche gar nicht vorhanden seien u. dgl. Foltz sucht nachzuweisen, daß die Einfachheit der Seele eine auf logischem Denken beruhende Annahme sei und aus einem ganz richtigen Begriff des Seins hervorgehe; dagegen führe, so behauptet Foltz, die Dittessche Annahme, die Seele sei ein zusammengesetztes Wesen, zu dem Satze, „die Seele besteht aus genau so vielen Elementen als sie Vorstellungen hat", und müßte sie demnach bei ihrer Entwicklung selbst an Größe immer mehr zunehmen, was ungereimt sei. Sodann weist Foltz darauf hin, daß die Möglichkeit, daß ein einfaches Wesen eine Mehrheit von qualitativ und quantitativ verschiedenen Zuständen erlebe, wohl denkbar sei, nur dürfe man die Ursachen dieser Veränderungen nicht im Wesen selbst, sondern außer ihm in den Einwirkungen der Außenwelt suchen. „Ein und dasselbe Wesen", sagt Glöckner, „muß gegen verschiedene Eindrücke verschieden reagieren (und auf diesen Reaktionen beruhen die Zustände), gerade deshalb, weil es absolut einfach ist, sich also auch gegen jeden andern Eindruck auch anders verhält; diese verschiedenen Zustände treten miteinander in Wechselwirkung, wiederum gerade deshalb, weil die Seele absolut einfach ist; und aus solchen Wechselwirkungen gehen dann weiterhin auch die Urteile hervor. Bildsamkeit ist die Möglichkeit, daß die Seele gebildet wird; diese Möglichkeit für eine reale Eigenschaft der Seele halten, heißt die Theorie der Seelenvermögen wieder einführen." Aus den bezeichneten Wechselwirkungen gehen die Vorstellungen (Empfindungen) hervor, die zur Erklärung der inneren Bildung dienen; „die Selbsterhaltungen bestehen ja in der Gegenwirkung gegen ‚Störungen', sind also an sich ihrem Begriff nach aktiv, die Seele ‚erzeugt' z. B. nach Herbarts Ausdruck in ihren Selbsterhaltungen jede Empfindung". Auch die Vorwürfe, welche Dittes gegen Herbarts Ethik erhoben hat, werden zurückgewiesen; man sucht nachzuweisen, daß die von Dittes an den fünf Ideen Herbarts geübte Kritik unberechtigt und unbegründet sei. Im Anschluß daran wies man auch die Kritik zurück, welche Dittes an dem auf der Ethik beruhenden Begriff über den Zweck der Erziehung, wie ihn Herbart aufgestellt hatte, ausgeübt hatte. Dittes weist entschieden die Behauptung, er habe Herbart unvollständig zitiert und seine Kritik sei aus Mißverständnis, Fahrlässigkeit und Unfähigkeit hervorgegangen, zurück; „von all den Lehrern," sagt er, „die ich in

jungen Jahren gehabt habe, darunter zwei der namhaftesten Herbartianer (Drobisch und Hartenstein), hat mich keiner für unfähig gehalten, wissenschaftliche und namentlich philosophische Dinge zu verstehen, auch keiner für fahrlässig, flüchtig, ungründlich; ich habe auch an einer angesehenen deutschen Fachschule unter ausgezeichneten Meistern meine Studien, die gerade überwiegend auf Philosophie und insbesondere auch auf die Herbartsche gerichtet waren, rite absolviert." Dittes bestreitet, daß die Tugend der Gesamtzweck der Erziehung sei; sie sei vielmehr nur eine der vielen Aufgaben derselben, was auch wieder Herbart an andern Orten zugestanden habe. „Aber", sagt Just, „der tugendhafte oder sittliche Charakter muß nach Herbart nicht bloß das Gute kennen und Einsicht haben in die Schönheit und Erhabenheit desselben, er muß vielmehr auch wissen, wie das Gute zu verwirklichen ist, und dazu gehört neben vielen anderen auch, daß schon der Zögling einen Einblick gewinne in die Vorzüge und anderseits in die Beschwerden der verschiedenen Stände und Stellungen" usw. „Auf diese Bedürfnisse der einstigen Wirksamkeit der Zöglinge in der Gesellschaft hat die Erziehung Rücksicht zu nehmen; aber diese besonderen Zwecke müssen streng auf den Hauptzweck bezogen, müssen ihm allzeit untergeordnet werden. Auf keinen Fall darf es so sein wie bei Dittes, der eine ganze Reihe von Erziehungszwecken setzt (nämlich einen gesunden und wohlgeübten Körper, einen kenntnisreichen und denkenden Geist, ein heiteres und für das Schöne empfängliches Gemüt, einen sittlich-reinen und tatkräftigen Willen, eine vernünftige Religiosität) und behauptet: von diesen Zwecken ist nicht einer die Hauptsache, sind nicht die andern Nebensache, sondern sie haben gleichen Rang, sind einander nicht subordiniert, sondern koordiniert. Auf diese Weise wird das in sittlicher Beziehung nur mittelbar, nur relativ Wertvolle gleichgesetzt dem unmittelbar und an sich Wertvollen, und auf diese Weise wird ebenso gleich von vornherein die Einheit, die das Erziehungswerk als Kunstwerk haben muß, aufgelöst und statt derselben Teilung, ja Zwiespalt eingeführt. Denn wer bürgt mir dafür, daß der ‚kenntnisreiche und denkende Geist' nicht Bahnen einschlägt, welche die Sittlichkeit und Religiosität vernichten. Betrachtet man freilich den ‚sittlich-reinen Willen', zu dem nach Dittes neben dem und jenem ja auch erzogen werden soll, näher, so begreift man, daß derselbe sich nicht die Stellung in der Erziehung erringen konnte, die dem wahrhaft sittlichen Willen, dem tugendhaften Charakter gebührt, die Stellung nämlich des herrschenden Erziehungszweckes. Die Sittlichkeit besteht nach Dittes darin, ‚daß man alle Dinge nach ihrem wahren Wert schätzt und der richtigen Wertschätzung der Dinge gemäß lebt'. Worin, so fragt man, besteht der wahre Wert der Dinge? Antwort: In dem Grade des Genusses, des Wohlseins, den sie dem Menschen, seine Bedürfnisse befriedigend, gewähren. ‚Es ist (deshalb) Pflicht des Menschen, die Summe der Güter und des durch sie bewirkten Glückes möglichst zu vermehren, die Summe der Übel und des durch sie bewirkten Leides zu vermindern.' Kein Geringerer als Kant war es, der (in seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten)

diese Pseudosittlichkeit, den Eudämonismus, als Verderberin aller Moral offenbart und für immer gebrandmarkt hat." Dittes hat nun aber den Eudämonismus in der Schrift: „Über die sittliche Freiheit" (2. Aufl. Leipz. Klinkhardt, 1892) eingehend behandelt und sagt dort: „Der Eudämonismus kann sich niemals zu einer wissenschaftlich begründeten und feststehenden Ethik erheben"; das Prinzip der Sittlichkeit ist vielmehr für ihn ein unbedingt gültiges, und in seiner unbeschränkten Verwirklichung erblickt er die sittliche Vollkommenheit. Er zeigt, „daß der Eudämonismus den sittlichen Willen überhaupt, also die Basis aller Sittenlehre, in Frage stellt; daß er der moralischen Freiheit, der Gerechtigkeit, dem Wohlwollen entgegensteht und den persönlichen wie den öffentlichen Frieden bedroht; daß er endlich der Menschheit weder eine Möglichkeit, noch ein achtungswertes Ziel sittlicher Vollendung vorhält". Dittes verwirft auch den Plan, den Herbart zur Erreichung des Erziehungszwecks entwirft; er vermißt in ihm die Einheitlichkeit. Aber, sagt Just, „einen einheitlichen Plan wie in der Herbartschen Pädagogik gibt es gar nicht bei Dittes und kann es auch nicht geben, weil Dittes kein einheitliches Ziel der Erziehung kennt; wie es eine Reihe voneinander koordinierten Erziehungszwecken gibt, so sind auch eine Reihe von einzelnen Erziehungsgeschäften vorhanden, die nebeneinander hergehen, ja die nicht selten in Gegensatz zueinander treten". Dittes behauptet, daß die Herbartsche Einteilung der Erziehungsmittel in Regierung, Zucht und Unterricht in der Praxis nicht streng geschieden werden können, sondern sich miteinander vermischen; aber, „das was im Denken auseinander gehalten wird, braucht keinesfalls auch in Wirklichkeit voneinander getrennt zu sein. Dittes teilt die Erziehung ein, wenn wir absehen von der physischen Erziehung, die er vorausschickt, in intellektuelle, in gemütlich-ästhetische, in moralisch-praktische und in religiöse; er wird doch wohl nicht behaupten wollen, daß diese verschiedenen Arten der Erziehung in der Wirklichkeit sich nicht vermischten?" Dittes scheint Herbarts Unterscheidung zwischen Regierung und Zucht, sagt Glöckner, „so aufgefaßt zu haben, als ob man bei den Maßregeln der Zucht das Kind als Erwachsenen behandeln solle; es ist doch aber gar zu selbstverständlich, daß diese Maßregeln stets dem Zustande des Kindes von Stufe zu Stufe angemessen sein müssen". Wenn aber Herbart die große Schwierigkeit der moralischen Erziehung erkennt, sein Ideal gleich anfangs bedeutend herabstimmt und sich mit dem Streben nach Tugend begnügt, so offenbart sich hier der besonnene Forscher, der seinen Gegenstand gründlich ins Auge gefaßt hat; „und wenn Herbart weiter gesteht, daß ‚sich zwar nachweisen lasse, wie der Unterricht gestaltet sein solle, um die beabsichtigte erziehliche Wirkung mit möglichster Wahrscheinlichkeit hervorzubringen, und das sei in der Pädagogik gezeigt; aber wie weit man sich diesem Ziele nähern werde, hänge von den Individuen ab'; wenn er weiter gesteht, ‚daß auch die Hoffnung, welche sich an die eigentliche Zucht knüpft, um nichts sicherer ist' — so will er damit doch nur sagen, es gebe Züge in der Individualität, welche sich nicht umbiegen lassen durch den Erzieher,

der Erzieher habe nicht Gewalt über oder Einfluß auf sämtliche Vorstellungskreise des Zöglings; ältere Vorstellungskreise, welche während der Erziehungsperiode zurückgedrängt seien, machen sich nach Beendigung derselben wieder geltend mit ihren Gefühlen und Begehrungen und verdrängen die durch die Erziehung dargebotenen u. dgl. Wenn also Herbart in den obigen Ausdrücken eine gewisse ‚praktische Unzulänglichkeit seiner Theorie' anerkennt, so macht er doch ausgesprochenermaßen nicht seine Theorie dafür verantwortlich, sondern: ‚wie weit man sich diesem Ziele nähern werde, hängt von den Individuen ab'. Und es ist doch mehr als zweifelhaft, ob Herbart irgend einer andern Theorie mehr ‚praktische Zulänglichkeit' zuerkannt hätte, als der seinigen. Er war sich vollkommen bewußt, wie viel der Theorie noch fehle zur wissenschaftlichen Vollendung'." Dittes behauptet, „die Fehlerhaftigkeit der Doktrin vom erziehenden Unterricht beruht darauf, daß Herbart allzusehr fürchtete, das Utilitätsprinzip möchte den Charakter der Schüler verderben", daß er „über dem Zweck der Erziehung vergaß, daß man den Zögling auch mit den Mitteln ausstatten müsse, den Zweck erreichen zu können", und endlich, „daß er die wichtigen anderen Momente, welche in der Schule neben dem Unterricht erziehend wirken, teils überschätzte, teils übersah". Aber „Herbart schreibt: ‚Ein wesentliches Erfordernis zu der Harmonie der gesamten Ausbildung ist die Vermeidung der Disharmonie zwischen dem Idealischen und dem Reellen; beiderlei Betrachtung muß immer im Gleichgewicht beim Zögling sein und beharren.' Darin liegt deutlich das Prinzip ausgesprochen, daß der Zögling die realen Verhältnisse der Welt kennen lernen müsse und die Bedingungen des Handelns in ihr, d. h. also, er muß mit den nötigen Mitteln ausgestattet werden". Herbart hat „von Anfang an die große Bedeutung der Familie für die Erziehung ebensosehr gewürdigt, als er die Mängel der bloßen Familienerziehung beleuchtet hat; schon 1807 sagt er: ‚Die Erziehung ist wesentlich Sache der Familie'." Aber Herbart hält auch immer daran fest, daß Erziehung nicht ohne Unterricht bestehen könne; er erklärt ihn für einen integrierenden Teil, für ein wesentliches Merkmal der Erziehung, aber nicht für das einzige Mittel. Endlich behauptet Dittes, Herbart habe den Begriff des Interesses ungenau, mangelhaft aufgefaßt; er soll das eine Merkmal, die auf dem Gefühl beruhende Hingebung, weggelassen haben. Aber Herbart hat gerade „dieses Moment an verschiedenen Orten nachdrücklich betont; so setzt er im zweiten Kapitel des zweiten Buches der Allgemeinen Pädagogik das Interesse der Gleichgültigkeit entgegen und sagt, daß das Interesse an seinem Gegenstande hänge. Die Herbartsche Interessentheorie hat sowohl einen festen Grund und Boden, indem sie sich an die beiden Urquellen des geistigen Lebens, welche die Erfahrung an die Hand gibt, anschließt, (Erfahrung und Umgang, Erkenntnis und Teilnahme,) als auch ein sittlich wertvolles Ziel, indem sie eine Persönlichkeit voll sittlich-religiösen Strebens zu gründen sucht. Nur darin hat Dittes recht, der Einteilungsgrund ist kein streng logischer, und die Einteilungsglieder füllen den Begriff des Interesses

nicht aus"; aber „nicht zur Allseitigkeit soll die Erziehung bilden, sondern nur zur Vielseitigkeit".

16. Eine wirkliche Umgestaltung in einzelnen Teilen erfuhr die Herbartsche Pädagogik durch T. Ziller (1817—1882), der, von seinem Vater, welcher Lehrer an Salzmanns Institut in Schnepfenthal und dann Rektor einer Stadtschule gewesen, die Liebe zur und das Interesse an der Pädagogik ererbt hatte. Nachdem er sich in Leipzig den philologischen Studien gewidmet hatte und durch Hartenstein und Drobisch in die Herbartsche Philosophie eingeführt worden war, übernahm er eine Gymnasiallehrerstelle in Meiningen; hier setzte er das Studium der Herbartschen Philosophie fort und vertiefte sich ganz besonders in Herbarts Pädagogik. Nach fünfeinhalbjähriger Tätigkeit im Lehramt zog er sich ins Privatleben zurück, um sich auf den Beruf eines Universitätslehrers vorzubereiten; 1853 trat er sein akademisches Lehramt als Dozent der philosophischen Fakultät in Leipzig an, für das er sich durch mathematische, naturwissenschaftliche, nationalökonomische und philosophische Studien vorbereitet hatte, und las neben philosophischen Fächern auch über allgemeine Pädagogik. Auf Grund eingehender Studien hatte er die Überzeugung gewonnen, daß eine Umgestaltung der menschlichen Gesellschaft, eine Reformation des sozialen Lebens im Geiste des Christentums und nach ethischen Prinzipien nötig sei; als Mittel hierzu erkannte er die staatliche Gesetzgebung und Verwaltung einerseits und die Erziehung der Jugend anderseits. Es war ihm daher darum zu tun, „die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnisse zu den Zwecken der Gesellschaft fortzubilden"; von diesem Gesichtspunkte aus hielt er seine Vorlesungen über Psychologie, Ethik, Logik, Metaphysik, Religionsphilosophie und Pädagogik, welche er auf philosophischer Grundlage aufbaute, und schrieb er seine „Philosophische Ethik" (1880), in welcher er die Ethik im Sinne Herbarts nach allen Seiten weiterzuführen und besonders die Probleme des sozialen Lebens vom ethischen Standpunkte aus zu lösen suchte.

Seine ersten Schriften auf pädagogischem Gebiet erschienen unter dem Titel: „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" (1856) und „Die Regierung der Kinder" (1857), welche auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik stehen; aber er studierte daneben auch Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Beneke, Waitz u. a. und erkannte dabei, worin er über seinen Meister Herbart hinauszugehen und die Pädagogik selbständig weiterzuführen und auszubauen habe. So entstand sein drittes Werk: „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (1865), in welchem er seinen Reformgedanken auf dem Gebiete der Didaktik energischen und überzeugenden Ausdruck gab; es ist zugleich ein Zeugnis von gründlichem Studium der fachgenössischen Literatur und tiefem Nachdenken über alle pädagogischen Fragen. Was Ziller in diesen drei Schriften im einzelnen mehr oder weniger ausführlich erörtert hatte, das faßte er systematisch zusammen und ergänzte es in den „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" (1876; die 2. und 3. Aufl., herausgegeben von Dr. Just, führt den Titel: Allgemeine Pädagogik); das Buch bietet ein System der Erziehungswissen-

schaft und zeichnet sich gegenüber der Grundlegung durch eine leichter faßbare Darstellung aus. Als Ergänzung zu diesen Werken müssen wir die Abhandlungen über einzelne pädagogische Fragen betrachten, welche Ziller in den von ihm herausgegebenen „Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" veröffentlichte. Der Zweck des „Vereins" ist: die Förderung der wissenschaftlichen Erziehungslehre und ihre Verbreitung durch Wort und Schrift. Als gemeinsame Grundlage der Untersuchungen und Überlegungen betrachten die Mitglieder die Herbartsche Philosophie und Pädagogik, sei es nun, daß dieselben anerkannt, ausgebaut und weitergeführt, sei es, daß sie bekämpft, widerlegt und ersetzt werden. Die Abhandlungen, an welche sich die Verhandlungen in den alljährlichen Versammlungen anschließen, werden vorher im Jahrbuch veröffentlicht. Was Ziller in seinen Schriften theoretisch erörtert hatte, das suchte er in der mit einem „akademisch-pädagogischen Seminar" verbundenen „Übungsschule" (gegründet 1862), welche aus den Kindern einer Bewahranstalt gebildet wurde, zu erproben und zu verwirklichen und von da aus wieder die Theorie zu korrigieren. Die Studierenden der Pädagogik machten hier unter der Leitung von Oberlehrern ihre Versuche im Unterrichten und fügten so zu den theoretischen Studien die praktischen. Jedes Seminarmitglied hatte ein bestimmtes Fach für die Dauer eines Semesters mit wöchentlich zwei Unterrichtsstunden zu übernehmen. Für jeden Abschnitt des Lehrstoffs mußte vom Praktikanten eine schriftliche Präparation ausgearbeitet und diese vom Oberlehrer geprüft und verbessert werden; dieser wohnte auch, soweit es anging, dem Unterrichte bei, anderseits hospitierte der Praktikant bei andern Praktikanten und zeichnete sich die gemachten Beobachtungen auf. Einmal wöchentlich wohnten sämtliche Praktikanten zwei aufeinanderfolgenden Probelektionen, die der Reihe nach von den Praktikanten gehalten wurden und deren Thema dem Stoff entnommen wurde, den der Lehrplan des betreffenden Fachs gerade vorschrieb, bei, nachdem vorher die für diese Probelektionen ausgearbeitete Präparation besprochen und verbessert worden war; in der nachfolgenden Konferenz wurde die Probelektion selbst im Anschluß an die Selbstbeurteilung des betreffenden Praktikanten einer scharfen Kritik unterzogen.

Die Pädagogik muß sich, wenn sie feste Richtlinien erhalten soll, auf einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreis aufbauen und darf sich nicht bloß oder hauptsächlich auf die Erfahrung stützen; die Erfahrung beweist für sich allein gar nichts, sie hat nur Wert und beweisende Kraft, wenn sie sich auf eine wissenschaftliche Theorie stützt. Damit nämlich die Absichten des Erziehers Stärke gewinnen und so der beabsichtigte Erfolg erreicht werde, müssen die Absichten „in einen Plan vereinigt werden, d. i. in ihm müssen sie so zusammenhängen, daß die Kräfte und Mittel, die angewendet werden, ein System bilden, d. i. wieder: das Einzelne muß im Verhältnis zueinander und zum Ganzen richtig abgemessen sein, alle für den Erfolg notwendigen Kräfte müssen vollständig beisammen sein, wirklich zusammenwirken und genau zusammenstimmen,

so daß sie sich gegenseitig unterstützen und verstärken; sie müssen aber auch kontinuierlich wirken, also eine solche Reihe von Lehren hindurch, wie für den Erfolg notwendig ist".

„Durch die Erziehung soll nicht der Körper des Kindes ausgebildet werden; denn wo es sich um Pflege und Gedeihen des Körpers handelt, da wendet man sich, sobald es sich um irgend eine prinzipielle Frage handelt, nicht an den Erzieher, sondern an den Arzt. Durch die Erziehung soll vielmehr das Innere des Kindes ausgebildet werden, sein Geist soll dadurch eine nicht bloß vorübergehende, sondern bleibende Gestalt gewinnen." Die Erziehung hat das leibliche Befinden nur soweit im Auge zu behalten, daß durch dasselbe das geistige nicht gehindert, sondern gefördert wird. Man kann nun den Menschen als Einzelnen ins Auge fassen, „man kann sich ihm aber auch mit Rücksicht auf die Gesellschaft, man kann sich ihm als künftigem Glied der Gesellschaft widmen". Im letzteren Falle würde der Einzelne nur als Mittel für den gesellschaftlichen Zweck in Betracht kommen, als Einzelner würde er keinen selbständigen Wert haben, würde er keine besondere Fürsorge verdienen. Im Anfange gilt aber die Erziehung wenigstens dem Einzelnen als solchem; allmählich kommen wohl Erwägungen hinzu, was er dem Ganzen der Gesellschaft durch seine Tätigkeit sein kann und leisten soll. „Das kann aber für die Erziehung keine wesentliche und notwendige Rücksicht sein; denn sie ist ja auch da vorhanden, wo diese Rücksicht fehlt. Sie ist eine absichtliche, planmäßige Einwirkung auf einen Menschen, und zwar auf einen einzelnen Menschen als solchen in seiner frühesten Jugend, eine Einwirkung zu dem Zweck, daß eine bestimmte, aber zugleich bleibende geistige Gestalt dem Plane gemäß bei ihm ausgebildet wird." Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, aus dem Zögling einen sittlichen Menschen zu machen, d. i. ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit, welche sich in der Übereinstimmung des Willens mit der idealen Einsicht zeigt, hinzuführen. Man kann das auch bezeichnen als Erziehung zur Tugend oder zur christlichen Liebe, wie sie verkörpert ist in Christus; das Streben nach dieser Übereinstimmung ist die Sittlichkeit. „Alle Kunst besteht darin, ein Ideal in einen natürlichen Stoff den eigenen Gesetzen desselben gemäß hineinzubilden; auch die Erziehung sucht das Ideal der Persönlichkeit in die Natur des kindlichen Geistes hineinzubilden." Die Pädagogik als Wissenschaft hat daher die Aufgabe, die Erziehungstätigkeit auf wohlbegründete, wissenschaftlich methodische Auffassung zurückzuführen. „Auf dem Boden des Christentums kann die Idealpersönlichkeit, die dem Zögling im Sinne der Ethik als persönliches Vorbild hinzustellen ist, offenbar nur der historische oder wenigstens der ideale Christus sein; denn nur von ihm dürfen wir annehmen, daß er die idealen Willensverhältnisse, die Musterbilder des Willens in einer persönlichen Geistesgestalt verwirklicht hat."

Die Erfahrung hat von jeher Schranken der Bildsamkeit angenommen; es gibt eine Grenze der Bildsamkeit und folglich eine Schranke der Erziehung, die in der Natur des kindlichen Geistes liegt. „Die ursprüng-

liche feste Bestimmtheit des Geistes nennt man Anlage, Naturanlage, Individualität, und da sie für so mächtig angesehen werden muß, als sonst nichts ist in der Seele, so ist das Streben sehr begreiflich, mit ihr alles in Verbindung zu setzen, was sonst noch Stärke gewinnen soll bei dem Zögling." Solche Anlage konnte als „Möglichkeit, als Vermögen, als Fähigkeit nicht zu dem ursprünglichen Geisteszustand gehören; aber ebensowenig kann sie als Keim dazu gehören. Die Seele hat keinen ursprünglichen Inhalt, wie es Kräfte und Vermögen sein sollen, sie besitzt weder Fertiges noch Angefangenes, sie ist nicht mit irgend einer Art von Mitgift ausgestattet, auch nicht mit Tendenzen und Trieben irgendwelcher Art, sie ist nicht in dem Prozeß spontaner Veränderungen und Selbstdifferenzierung begriffen. Die Seele nimmt die innere Bildung durch die Beziehung an, in die sie zu andern Wesen tritt; die Reize und Anregungen nötigen aber die Seele nur, entsprechende innere Zustände durch eigene Kraft in sich auszubilden". Die Seele hat ihren Sitz unter den Gehirnatomen und wirkt mit ihnen fortwährend zusammen; wenn daher infolge äußerer Einwirkungen in diesen Gehirnatomen ein dementsprechender Gesamtzustand sich ausbildet, „so bildet sich auch in der Seele selbst ein entsprechender geistiger Gesamtzustand aus"; es bildet sich auf diese Weise in dem Geiste eines jeden etwas dem Entsprechendes aus, was vielen oder allen menschlichen Wesen in dem physischen Organismus gemeinsam ist, aber auch etwas dem Entsprechendes, was ein jeder darin Besonderes besitzt (individuelle angeborene Anlage). Diese angeborene Anlage besteht also nicht in bewußten, qualitativen Zuständen (Vorstellungen, Gefühlen, Strebungen), sondern sind nur ein roher Gesamtzustand, „der eigentümlichen organischen Beschaffenheit des Einzelnen und seiner individuellen Lage überhaupt entsprechend". Die Naturanlage gehört zu den stärksten Seiten des Geistes und ist vererblich; denn „Elemente des Organismus gehen ja von den Eltern auf die Kinder über, natürlich mit der Beschaffenheit versehen, die sie erlangt haben, also mit dem Gesamtzustande, der in jedem Elemente durch seine Verbindung mit dem Organismus der Eltern schon vor seinem Übergange auf die Kinder ausgebildet worden ist, und unter ähnlichen Verhältnissen müssen dann auch die geistigen Zustände, welche die Seele in der Wechselwirkung mit ihnen ausgebildet, sich gleichmäßig gestalten, aber zugleich im Fortgange jeder neuen Entwicklung sich immer mehr festsetzen und ein immer deutlicheres, schärferes Gepräge annehmen". Diese angeborene Anlage muß auf die Stärke und Lebendigkeit, sowie auf den Rhythmus der Bewegungen Einfluß ausüben; sie werden durch dieselbe gehemmt oder begünstigt, wodurch individuelle Geisteszustände entstehen. Zu diesen angeborenen Anlagen gesellen sich dann die erworbenen, welche „in den ältesten, aus der eigentümlichen Umgebung im frühesten Kindesalter entspringenden Vorstellungen und den daraus sich entwickelnden anderweitigen bewußten Geisteszuständen von bestimmter Qualität" bestehen.

In der Erziehung „muß die Individualität stets respektiert

werden, wo nichts gegen sie einzuwenden ist; das, was dem Zögling vor allem Erziehung ist, soll für diese zugleich der Ausgangspunkt und Beziehungspunkt aller Tätigkeit und Fürsorge sein. Man soll sich überhaupt stets der Individualität anschließen, wo es der Erziehungszweck gestattet. Über der Hingebung an die Individualität darf man natürlich das allgemein menschliche Ziel der Erziehung und das, was dadurch vorgezeichnet wird, niemals vergessen". Der Mensch läßt sich erziehen und bilden, wenn auch die Individualität sich nicht wegschaffen läßt; „so gewiß der Geist aus Vorstellungen und aus Verhältnissen unter Vorstellungen besteht, so gewiß kann er anders und wieder anders gebaut oder geformt werden, und zwar durch Vorstellungen, die jedoch zugleich Bewegungen und Gemütszustände hervorbringen."

Die Regierung der Kinder hat die Aufgabe, das Kind an das sittliche Leben zu gewöhnen zu einer Zeit, wo es noch keine Einsicht in dasselbe hat, welcher sich der persönliche Wille in Gehorsam unterwirft. Sie soll „die Bedingungen für eine geordnete Gemeinschaft bei dem Zöglinge herstellen, weil die Erziehung selbst eine zweckmäßig geordnete Tätigkeit sein soll"; sie soll dafür sorgen, daß die aus dem Vorstellungskreis hervorgehenden Begehrungen die Arbeit des Unterrichts nicht stören, weil der Zögling noch nicht die Einsicht und den Willen hat, diese Störungen selbst fern zu halten. Sie schafft also nur mittelbare Tugenden durch bewußtlose Gewöhnungen (Stillsitzen, Aufmerken usw.), nur äußeren, blinden Gehorsam und hört da auf, wo durch den Unterricht der Wille im Dienste der Einsicht steht und die Selbstbeherrschung dem Zögling zu einer beharrlichen Macht geworden ist; sie kann gar nicht als eigentliche Erziehung, sondern nur als Vorbereitung dazu betrachtet werden. Als Maßregeln der Schulregierung sind anzusehen: Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse, Beschäftigung, Befehl, Anhalten und wiederholtes Hinweisen auf die Anordnungen, Drohung, Strafe (jedoch mit Ausschluß der körperlichen Züchtigung, welche selbst bei den jüngsten Kindern wegfallen muß), Aufsicht. „Die Maßregeln wirken im allgemeinen dahin, daß der Zögling, auch ohne Umbildung seines Inneren, die Geistesrichtung des Erziehers annimmt; auf den Gefühlen der Autorität und Anhänglichkeit muß daher auch alle Sitte und Gewöhnung beruhen." Außerdem hat der Unterricht selbst noch bestimmte Maßregeln zu treffen (rascher Überblick über die Klasse, Aufzählen und Überhören, Stellung des Lehrers zur Klasse, Fragestellung an die ganze Klasse und gleichmäßige Verteilung der Fragen an die einzelnen Schüler usw.).

Der Unterricht sorgt nur mittelbar für die Charakterbildung, „indem er zuvörderst den Gedankenkreis teils schafft, teils so bearbeitet, daß daraus der auf Einsicht beruhende und an die Einsicht hingegebene Wille der Person in immer größerer Ausdehnung und in seiner Verbindung mit dem religiösen Gefühl, sei es mit, sei es ohne Zutun der Zucht, entstehen kann". Unter allen Umständen muß ein in angemessenem Zustande befindlicher Gedankenkreis das erste sein, wenn ein persönlicher,

charaktervoller Wille an die Idealeinsicht mit religiösem Gefühle sich hingeben soll. Er ist der Grund, woraus unter bestimmten Bedingungen Wille und Charakter als Folge hervorgehen; dem Begriffe nach und in der Theorie muß daher der Unterricht der Zucht immer vorangehen. Die Vorstellungen bilden die feste Grundlage im Geistesleben; Empfindungen, Gefühle, Begierden und Affekte sind als Gemütszustände nur vorübergehend und wandelbar, während die Vorstellungen im Geiste beharren. Der Unterricht hat daher vor aller sonstigen pädagogischen Behandlung des Zöglings den unschätzbaren Vorzug, daß seine Wirkungen dauerhafter sind als die Eindrücke, welche bloß durch Gemütsbewegung hervorgerufen werden; er hat die stärkste pädagogische Kraft, weil er bleibende Vorstellungen in der Seele des Kindes erzeugt, welches für das letzte Ziel des erziehenden Unterrichts, eine bleibende Denkart und Gesinnung zu erzeugen, von größtem Wert ist. Der Unterricht ist eine Wechselwirkung zwischen zwei Menschen vermittelst Sachen, Formen oder Zeichen; der Erzieher bedient sich dieser Mittel, um den Zögling zu beschäftigen; von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet ist der Unterricht auch ein Mittel der Regierung, und zwar ein wichtiges, welches die andern nahezu entbehrlich macht; trotzdem soll der Lehrer, um dem Unterricht den höchsten Erfolg zu sichern, die übrigen Mittel der Regierung nicht aus dem Auge lassen. Er muß vor allen Dingen durch Beispiel, Aufsicht usw. darauf hinarbeiten, daß das richtige Handeln dem Zögling zur Sitte und Gewöhnung wird und Gewaltmaßregeln mehr und mehr entbehrlich werden.

Der Unterricht soll die persönliche Einsicht in die Willensverhältnisse, die Zucht den persönlichen Willen, der sich dieser Einsicht freiwillig unterwirft, erzeugen; beide müssen, wie alle Bildung, aus dem Gedankenkreise herangebildet, in Verbindung mit religiösen Gefühlen gesetzt werden und den sittlichen Gehorsam erzeugen. „Die Zucht sucht unmittelbar die Züge des sittlich-religiösen Charakters aus den Gedanken des Zöglings und seinen daraus schon entwickelten Gefühlen und Strebungen hervorzubilden.“ Geht aber nun auch der Unterricht der Zucht in der Theorie voran, so müssen sie in der Praxis nebeneinander hergehen.

Nicht aller Unterricht tritt in den Dienst der Erziehung und ist *erziehender Unterricht* und, nicht jede Schule ist eine *Erziehungsschule*; der Unterricht, welcher nicht erzieht, heißt Fachunterricht, und die denselben pflegenden Schulen heißen Fachschulen. Dieser letztere Unterricht soll bloß eine gewisse Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten vermitteln und durch Übung befestigen; der Schüler lernt dabei des Vorteils wegen, den ihm der Besitz derselben bringt, insofern derselbe für das Leben brauchbar ist. Die Erziehungsschule hat dagegen eine solche Bildung zu vermitteln, „wie sie ein jeder Mensch mit Rücksicht auf den allgemeingültigen und notwendigen Zweck des Menschen besitzen soll“. Der erziehende Unterricht und somit die Erziehungsschule hat die Bildung des Willens in erster Linie ins Auge zu fassen; er muß also die Zumutung ablehnen, den Bedürfnissen des praktischen Lebens zu

dienen und um seiner Nützlichkeit willen bei der Jugend Eingang zu finden. Da aber doch den Bedürfnissen der bürgerlichen Gesellschaft und des praktischen Lebens genügt werden muß, so müssen neben den Hauptklassen der Erziehungsschule noch Nebenklassen bestehen, in denen diesen Forderungen Genüge geleistet und der Grund zum folgenden beruflichen Unterricht gelegt wird. (Handfertigkeit, Haushaltung.) Es sollen also Fertigkeiten und Kenntnisse beim erziehenden Unterricht nicht als das Höchste gelten und die sogenannten praktischen Interessen nicht in den Vordergrund treten; der Zielpunkt liegt vielmehr in der Reinheit der Gesinnung, und diese wird erreicht, wenn durch den Unterricht der Geisteszustand des Zöglings in vierfacher Hinsicht einen dem Willen ähnlichen Charakter annimmt. „Erstens gehört zum Willen ein Ziel, das er sich steckt und das er dann mit Aufbietung aller Geisteskräfte zu erreichen sucht. Von einem solchen Ziel muß auch schon die einzelne Lehrstunde ausgehen, ja sie muß in einer Reihenfolge untergeordneter, für die einzelnen Abschnitte, nach denen ein größeres Ganze des Unterrichtsstoffes zerlegt ist, deutlich erkennbarer Ziele fortschreiten." Der Schüler muß dieses Ziel selbsttätig und so viel als möglich aus eigener Kraft zu erreichen suchen; dazu ist nötig, daß es ihm konkret und faßlich dargestellt und sachlich, nicht bloß formal ausgedrückt sei und daß die Lehrform so sei, daß der Schüler so geleitet wird, daß er die logische Gedankenentwicklung selbst vollziehen muß. Nur so läßt der Unterricht den Zögling an Arbeiten für Ziele erstarken und ihn dadurch die Zuversicht des Willens erlangen. Weiter muß der erziehende Unterricht das Interesse, die Teilnahme am Lehrstoff, erwecken, was nur möglich ist, wenn er das Ferne an das Bekannte anknüpft und die rohen Gesamtvorstellungen des Individuums sowohl auf dem Gebiet der Erfahrung als auf dem des Umgangs durch Zerlegen in für sich klar zu machende Teilvorstellungen und durch geordnetes Wiederzusammenfügen zu Anschauungen verwandelt, von diesen zu Begriffen fortschreitet und dieses alles im Gebrauche fleißig übt. Der Wille muß aber auch ein Weiterstreben über das erreichte Ziel in sich schließen; daher muß ein solches selbsttätiges Weiterstreben durch den Unterricht auch in die Geistestätigkeit des Zöglings kommen, wenn dadurch sein Wille gebildet werden soll. Und endlich muß auch die vom erziehenden Unterricht erzeugte Geistestätigkeit ein ähnliches Übergewicht über andere Geistestätigkeiten erlangen, wie es den Willen auszeichnet.

„Ein Geisteszustand aber, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen außer dem Willen überlegen ist und uns ununterbrochen mit Wohlgefühl erfüllt und zu unausgesetztem, selbsttätigem Fortschreiten immer neuen und höheren Zielen entgegen antreibt, heißt *Interesse*; es ist der Keim und die Wurzel alles Willens, und ein Unterricht ohne solches Interesse ist kein pädagogischer Unterricht, denn nur durch das Interesse wirkt er auf den Willen." Das Interesse ist eine besondere Art der *Aufmerksamkeit*, aber nicht der willkürlichen, d. i. der vom Willen abhängigen; diese Art von Aufmerksamkeit, die willkürliche, fordert oder erwartet man

von dem Willen oder Vorsatze des Zöglings. Das Interesse entwickelt sich aus der vom Willen unabhängigen, der unwillkürlichen Aufmerksamkeit. Dabei wird nur die Geneigtheit, die Aufgelegtheit des Geistes, einen Zuwachs von Vorstellungen zu erhalten, vorausgesetzt; sie darf natürlich nicht mit dem Willen verwechselt werden, und sie muß durch die mittelbare Tugend erreicht sein, so daß der Zögling ganz unwillkürlich, ja völlig bewußtlos gewohnt ist, auf einen Erwachsenen zu hören, ihm stille zu halten und sich nach ihm zu richten, statt sich zu zerstreuen. Es entsteht so eine für die Erziehung günstige Lage, auf die sich durch Vorstellungen weiter einwirken läßt, so daß einzelne derselben durch ihre Klarheit besonders über die andern hervortreten; auf diesen aber beruht die Aufmerksamkeit. „Diese Art von Aufmerksamkeit, wobei sich durch neue Vorstellungen die Klarheit des gegenwärtig im Bewußtsein befindlichen Vorstellungsinhalts teils erhöht, teils vermindert, ist die ursprüngliche, primitive Aufmerksamkeit." Bei der aneignenden oder apperzipierenden Aufmerksamkeit treten die älteren reproduzierten Vorstellungen zu dem Neuen hinzu und suchen es so anzueignen, daß sich neue Entwicklungen von innen heraus ergeben. „In Wahrheit muß also alle Charakterbildung, alle Hebung und Besserung von einer Veränderung und Umgestaltung des Gedankenkreises durch den Unterricht ausgehen." Aber der Zögling soll nicht bloß irgend einen Willen, sondern einen solchen, der einen innern, allgemeingültigen und notwendigen Wert hat, durch den Unterricht annehmen; das kann aber nur dadurch geschehen, „daß er sich dem Urteile über die idealen Willensverhältnisse und den daraus abgeleiteten Grundsätzen unterwirft".

„Obwohl nun das sittlich-religiöse Ziel des Unterrichts nur eines ist, so muß es doch verschiedene Hauptfächer des Unterrichts geben, und zwar so viele, als es Hauptarten und Hauptseiten des Gedankenkreises gibt"; sie alle aber müssen zu dem sittlich-religiösen Leben des Zöglings in Beziehung treten. Die Vorstellungsmassen, die bei jedem Menschen vorhanden sind, entspringen immer aus zwei Hauptquellen: Umgang und Erfahrung; es gibt daher zunächst zwei Hauptrichtungen im Unterricht und infolgedessen zwei Reihen von Hauptfächern.

Die historischen Fächer sollen die Erfahrung, welche das Kind im Umgang (Verkehr) mit beseelten Wesen gewonnen hat, weiterbilden, ergänzen, verstärken, berichtigen und umgestalten, damit daraus die rechten Vorstellungen und Gemütszustände und die auf beiden beruhenden Willensverhältnisse (Gesinnungen) hervorgehen (Gesinnungsstoffe). „Weil aber Poetisches jeglicher Art so anregend auf das geistige Leben wirkt, darum sind alle Hauptreihen der Gesinnungsstoffe mit poetischen Stoffen zu beginnen"; im Kindergarten sind dies Liedchen, Fabeln u. dgl., in den Elementarklassen Märchen, Robinson und Sagen, in den höheren Schulen Homer und römische Sagen. „Außerdem ist Sagenhaftes, Volkstümliches, Poetisches, das zu dem einzelnen wahrhaft Geschichtlichen in Beziehung steht, dem letzteren immer voranzustellen, ja dieses ist aus jenem durch Fortführung der darin angefangenen Gedankenreihen oder durch Ent-

gegensetzung dazu herauszubilden; dann wird auch das wahrhaft Geschichtliche um so lebendiger aufgefaßt, und es gehen um so größere Wirkungen auf das Gemütsleben aus ihm hervor." Der Unterricht ahmt hier nach, was die Kulturgeschichte uns über den Entwicklungsgang der menschlichen Kultur lehrt; denn auch die Kulturvölker sind von beweglichen Einbildungsvorstellungen, wie sie sich in den poetischen Stoffen finden, zu geschichtlichen Auffassungen fortgeschritten. Der Zögling soll die mannigfaltigsten Willensverhältnisse kennen lernen; da aber hierzu sein wirklicher Umgang zu beschränkt ist, so wird ihm in Poesie und Geschichte ein idealer an die Seite gestellt. Mit Hilfe seiner Phantasie soll er sich nun in Lagen versetzen, die von den seinigen räumlich und zeitlich getrennt, aber im Inhalt ähnlich sind; und endlich soll „zu dem wirklichen oder gedachten Umgang mit Menschen der Umgang mit Gott hinzukommen". Aus diesem Unterricht soll der Zögling sittliche Grundsätze gewinnen, soll Ideale kennen und in Gedanken handeln, resp. mithandeln lernen, damit sein Urteil und sein Handeln in der Wirklichkeit sicherer werden; es sollen durch ihn das sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse gepflegt werden. Klassischer Quellenstoff ist für solchen Unterricht am besten geeignet, weil er den Schüler mitten in die Ereignisse und Verhältnisse hinein versetzt, als wären sie gegenwärtig; den Umgang mit Gott vermittelt am besten die biblische Geschichte. „Gewonnen wird der geschichtliche Stoff entweder aus quellenmäßiger klassischer Lektüre oder aus Heimatsvorstellungen und durch Ergänzungen derselben. Im letzteren Falle ist der Stoff dem Zöglinge den Hauptsachen nach schon bekannt, dieses Bekannte hat er zuvörderst nur zu reproduzieren; darauf wird der Stoff an bestimmten Stellen erweitert und ergänzt, und zuletzt erfolgt die Verschmelzung des Neuen mit dem Bekannten von seiten des Zöglings. Dasjenige Geschichtliche aber, was auf diese beiden Weisen nicht gewonnen werden kann, und ebenso der Stoff, der mit Rücksicht auf die mangelhafte, falsch oder schädlich wirkende Apperzeption von seiten des Schülers bei der Lektüre übergangen werden muß und dessen Inhalt im Zusammenhange des Ganzen nicht fehlen darf, müssen in der Form des darstellenden Unterrichts im Anschlusse an die individuellen Lebensverhältnisse durch eine lebhaft ausmalende Darstellung dargeboten werden. Die darstellende Form des Unterrichts ist bei Erzählungen auch in dem Falle anzuwenden, wenn diese für unseren gegenwärtigen Kulturzustand allzu auffallende und fremdartige Vorstellungen enthalten, die wegen ihrer Neuheit und Sonderbarkeit die Aufmerksamkeit zu sehr fesseln, obgleich sie sich auf bloß äußerlich Tatsächliches und Nebensächliches beziehen". Über dem Auffallenden und Fremdartigen treten dann sehr leicht die wahrhaft bedeutungsvollen Momente in den Hintergrund, während sie durch die darstellende Form des Unterrichts stärker hervorgehoben werden können. In den sprachlichen Denkmälern ist aber vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die ganze Kulturentwicklung des einzelnen Volkes und der ganzen Menschheit niedergelegt, und die Hauptstufen dieser Entwicklung stimmen mit der Einzelentwicklung

des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen; die Geistesentwicklung des Zöglings kann daher gar nicht besser gefördert werden, als wenn er seine Geistesnahrung aus der allgemeinen Kulturentwicklung, wie sie in der Literatur niedergelegt ist, schöpft, zumal sich die Ideen der sittlichen Einsicht gar nicht anders erzeugen lassen, als durch Betrachtung und Anschauung der Darstellung dieser Ideen und der Verbindungen aus ihnen. Demnach sollte der Zögling eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwicklung nach der andern so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist. Auf einer jeden Stufe sollte sich der Zögling individuell ganz einleben, indem er dem nachdenken lernt, was man auf ihr gewollt und nicht gewollt und wie man es erreicht und nicht erreicht hat.

Die sprachlichen Unterrichtsfächer stehen zu der ersten Reihe von Hauptfächern, den historischen, in der engsten Beziehung und bilden die zweite Gruppe derselben; ihre „Wichtigkeit ruht vor allem darauf, daß aus ihnen ein Hauptteil der Darstellungsmittel für alle Gedankenkreise entlehnt werden muß. Aus den Gedankenkreisen sollen ja Willensverhältnisse hervorgehen; diese sollen jedoch keineswegs immer im Innern eingeschlossen bleiben, sondern auch in die Außenwelt hervortreten", was ohne sprachliche Darstellungsmittel gar nicht oder nicht klar und kräftig genug geschehen kann. Außerdem ist die Sprache ein wichtiges Bildungsmittel für den Gedankenkreis selbst; ohne Sprache kann die Bildung desselben gar nicht stattfinden. Deshalb muß die Sprachbildung in allen Lehrstunden gepflegt werden; aller Sprachunterricht aber muß sich an die übrigen Gedankenkreise des Unterrichts anschließen.

Die naturwissenschaftlichen Fächer als erste Gruppe der zweiten Reihe der Hauptfächer sollen „diejenigen Vorstellungen und Gemütszustände, welche durch Erfahrungen und Beobachtungen an der Natur, den Naturgegenständen und Naturerscheinungen gemacht worden sind", ergänzen und berichtigen; sie sollen den Zögling mit den Mitteln und Kräften bekannt machen, welche für in der Sphäre der Gesinnungen liegende Zwecke des Wollens und Handelns gefordert werden. Ohne die Kenntnis und geschickte Behandlung dieser Mittel und Kräfte „kann das Handeln nicht gelingen, kann es ein Wollen, das die unbedingte Überzeugung vom Können zur Voraussetzung hat, kann es vollends ein zweckmäßiges Wollen nicht geben"; auch ist ohne Naturkenntnis die Ausbildung einer vernünftigen Welt- und Lebensanschauung nicht möglich. Beides muß nun der naturwissenschaftliche Schulunterricht im Auge behalten; er „muß davon ausgehen, daß ein Naturgegenstand, eine Naturerscheinung, eine Gestaltung der Naturverhältnisse zur Befriedigung eines menschlichen oder gesellschaftlichen Naturbedürfnisses dient, daß sich der Mensch die Bedingungen für seine Existenz, für die Entwicklung und das Gedeihen seiner Tätigkeit durch die Unterwerfung unter die Naturgesetze, durch verständige Benutzung der Naturverhältnisse verschafft und sichert, und von da an erst zur theoretischen Naturbetrachtung fortschreiten. So werden die einzelnen Gegen-

stände und Erscheinungen im lebendigen Zusammenhange des ganzen Naturlebens und in ihrer Wechselwirkung mit dem Menschenleben betrachtet; deshalb wird auch nicht eine naturkundliche Disziplin nach der anderen gelehrt, sondern die verschiedenen Disziplinen werden untereinander und sogar mit den Anfängen einer Entwicklungsgeschichte der Erde in eine solche Verbindung gesetzt, wie sie nach der Natur eines jeden Gegenstandes ins Leben und in die angewandten Wissenschaften eingreifen". Der naturkundliche Unterricht muß die Erfahrung des Schülers „durch Beobachtung, d. i. durch absichtliche, nach zuvor aufgestellten Gesichtspunkten zu erwerbende Erfahrung" ergänzen; der Zögling bedarf hierzu „der Kunstübung der Sinne, er muß vor allem z. B. sehen lernen. Das Mannigfaltige und Wechselnde der naturwissenschaftlichen Fächer ist aber nicht bloß aufzufassen und zu sammeln, es muß auch nach Ähnlichkeit und Verschiedenheit geordnet werden". In erster Linie steht hier nun der Stoff, welchen die Heimat liefert; aber auch das naturkundliche Material der Fremde muß Beachtung finden. Da sich das letztere aber nicht unmittelbar beobachten läßt, so muß es durch den darstellenden Unterricht dargeboten werden, d. h. es ist aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammenzusetzen. „Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zuvörderst mit dem im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden und ihm bekannten Ähnlichen und Verwandten sorgfältig zusammenzustellen, und indem man es aus diesem ausdrücklich in Gedanken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, daß die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde."

Die mathematischen Lehrfächer stehen in derselben Verwandtschaft und in demselben untergeordneten Verhältnis zu den naturwissenschaftlichen Fächern, wie die sprachlichen zu den geschichtlichen; sie dienen dazu, um in die Naturerkenntnis Ordnung und Gesetzmäßigkeit zu bringen. Ein Teil der Mathematik handelt von den einfachsten Arten von Gestalten, und von ihnen ist die Kunstübung des Zeichnens abhängig, wodurch Räumliches nachgebildet wird. Die Schulmathematik geht wie die Schulnaturwissenschaft vom Gebrauch aus, denn es handelt sich vor allem darum, daß der Zögling die Zeit- und Raumverhältnisse der Natur und des wirklichen Lebens erkennen lerne; sie beginnt mit der Auffassung des Räumlichen, führt weiter zur scharfen Fixierung desselben im Zeichnen und schreitet dann fort zur geometrischen Formenlehre. Da das Interesse sich unmittelbar dem Sachlichen zuwendet, so muß die Mathematik vom Sachlichen getragen und auf dasselbe angewendet werden; bis die begrifflichen Grundlagen gefunden sind, müssen daher Aufgaben aus dem praktischen Leben den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden; das Rechnen muß nach Sachgebieten fortschreiten.

Eine dritte Reihe von Unterrichtsfächern bearbeitet einzelne Seiten und Elemente, die schon in den schon bekannten Unterrichtsstoffen vorkommen, oder mehrere davon in Verbindung miteinander auf eine eigentüm-

liche, dem Zweck der Erziehung entsprechende Weise. Dazu gehört die Geographie, sie „lehrt für das Dasein und Wirken der Menschen, wie für das Dasein und die Veränderung anderer lebendiger und lebloser Wesen die Naturbedingungen kennen, soweit diese vom Wohnort, von der Heimat und dem Verbreitungsbezirk der Wesen abhängen; sie lehrt diese Naturbedingungen sowohl mit Rücksicht auf die Erde, wie mit Rücksicht auf den Himmel und die Gestirne. Die charakteristischen Raumformen der Erdoberfläche und die charakteristischen Erscheinungen in den einzelnen Teilen derselben hat die Geographie aus der Heimat des Zöglings, deren einzelne Teile zunächst nach Individuen durchzuarbeiten sind, abzuleiten und danach zusammenzusetzen. Der Fortschritt des Unterrichts geschieht in einem psychologisch geregelten Anschlusse an den Sachunterricht des Gesinnungsstoffes und der Naturkunde, im allgemeinen also nach dem Hervortreten der einzelnen Länder und Erdteile in der Geschichte, nur daß der individuelle Standpunkt des Schülers, die Rückbeziehung alles Unterrichts auf die Heimat und die Gegenstände des modernen Bewußtseins und die dadurch bedingten Vergleichungen, eine Menge Einschiebungen und Antizipationen nötig machen, die allerdings selbst wieder in einer psychologisch angemessenen Ordnung einander folgen müssen".

Das Turnen soll den Körper zu einem kräftigen und geschickten Werkzeug für den Geist machen; denn dieser kann sich nur in Korrespondenz mit dem Körper entwickeln und tätig sein.

Die technischen Beschäftigungen gelten vornehmlich der Ausbildung der Hand und der Schärfung des Auges, dienen aber zugleich auch der ästhetischen Bildung.

Der Gesang dient dem Ausdrucke des Gefühls, der sich bei lebhafter Betrachtung des Natur- und Menschenlebens lebhaft geltend macht; daher müssen sich der Text und seine Behandlung dem besonderen Sachgebiete genau anschließen.

Die Auswahl und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, „daß sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren". Das ist um so zweckmäßiger, da die Entwicklungsstufen des Menschengeschlechts, die bis jetzt abgelaufen, die sogenannten kulturhistorischen Stufen, solche sind, die auch der Einzelne immer wieder durchmachen muß, um an der gegenwärtigen Bildung der Menschheit mit voller Kraft teilnehmen und in ihre Arbeit von seinem Standpunkte aus auf rechte Weise eingreifen zu können; in und mit den betreffenden Lehrstoffen durchläuft der Zögling „die seiner eigenen Entwicklung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwicklung

der Menschheit, in ihnen resp. den von ihnen vertretenen Entwicklungsstufen sind die Hauptstationen für den gesetzmäßigen Aufbau auch des Einzelgeistes angedeutet", weshalb sie auch „nur dem Gedankenmaterial derjenigen kulturgeschichtlichen Entwicklung entlehnt werden, die dem gegenwärtigen Geisteszustande des Zöglings parallel ist". Nach der Natur des Geistes kann, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige dieser Stufen wirklich übersprungen werden; „der Unterricht und sein Stoff müssen sich dabei immer an die beim Kinde vorhandene Geistesstufe anschließen, um es darüber zu erheben". Vergleicht man die beiden Gesichtspunkte (Einzel- und Gesamtentwicklung) mit anderen feststehenden pädagogischen Grundsätzen, so läßt sich daraus ableiten, daß der konzentrierende Mittelpunkt für die Kindergartenstufe die epische Fabel, „für das erste Elementarschuljahr das epische Märchen, für das zweite die Erzählung des Robinson sein muß"; weiterhin kommen dann die Patriarchengeschichte, die Richterzeit, das Königtum, das Leben Jesu, die Apostel- und Reformationsgeschichte für die Volksschule in Betracht. Da der Geisteszustand aller normalen Kinder im sechsten Lebensjahr ein solcher ist, „worin bei aller individuellen Verschiedenheit doch in gleicher Weise die Einbildungskraft vorwiegt", da die Märchen und deren poetische Weltauffassung ein Produkt der Völker in ihrer Kindheitsperiode sind und sich ihr Geist also in völliger Harmonie mit dem innersten Wesen des Kindes sich befindet, so „müssen die Märchen als das Fundament unserer schulmäßigen Unterrichtsstoffe anerkannt werden, von dem aus das Kind leicht und sicher zu der ihm als Menschen zukommenden begriffsmäßigen Auffassung der Welt geführt werden kann". Sodann lernt es das Vorbildliche im Leben eines Einzelnen (Robinson) kennen, „der sich als Einzelner durch eigene Kraftanstrengung emporgearbeitet"; weiterhin muß er in das rechte Verhältnis zu einer größeren Gemeinschaft treten und sich innerhalb einer solchen einer Autorität unterwerfen, was im Patriarchenstaat, „der eine erweiterte Familie bildet", der Fall ist. Es müssen sich dann „im Umkreis dessen, was durch die Autorität beherrscht wird, seine eigenen Gedanken frei regen"; hier bietet die Zeit der Richter einen geeigneten Lehrstoff, wo sich die Gesamtheit nunmehr als Nation fühlt. Mit vollem Selbstbewußtsein muß sich sodann der Zögling einer Autorität unterwerfen, wie es beim israelitischen Volk in der Königszeit geschieht; diese Autorität lernt er in Christi als höchste Autorität kennen und lieben. Endlich muß er in dem Dienste dieser Autorität an sich und der Menschheit arbeiten lernen, wie es die Apostel getan haben, damit er seine „gesamten sozialpolitischen Verhältnisse so weit als möglich nach dem Musterbild einer beseelten Gesellschaft, eines irdischen Gottesreiches" ordnen lernt. Diese Lehrstoffe „erschöpfen jedoch keineswegs den gesamten kulturgeschichtlichen Inhalt, dessen ein sittlich-religiöser Charakter, der in der Gegenwart wirken soll, zu seiner Bildung bedarf; der anderweitige kulturgeschichtliche Stoff muß vielmehr das Gedankenbild der Gesellschaft und das Verhältnis der Zöglinge dazu im Geiste einer jeden Stufe weitergestalten". Daher geht

vom dritten Schuljahre an neben der sittlich-religiösen parallel eine profangeschichtliche Reihe von Lehrstoffen, nämlich die deutschen Heldensagen, die deutschen Kaiser usw.; beide Reihen „müssen einander nur durch die Gleichartigkeit der Gesinnungs- und Lebensverhältnisse, durch ihren inneren, verwandtschaftlichen Zusammenhang korrespondieren. Außerdem muß es in jeder Reihe gestattet sein, von einem schon erlangten Hauptstandpunkte aus noch einmal rückwärts zu gehen, um dann erst von ihm aus weiter fortzuschreiten, denn das trägt ja bloß zu größerer Vertiefung in die abgelaufene Entwicklungsreihe bei; dagegen ist alle Mischung verschiedener Epochen während eines Schuljahres zu vermeiden".

Durch den Unterricht soll eine der Erziehung dienende Bildung, ein mannigfaltiges, vielseitiges Interesse erzeugt werden; denn nur ein solches verhindert die Herrschaft der Begierden, Launen und Leidenschaften, welche der sittlichen Freiheit widerstreben, erweitert und verstärkt den Gedankenkreis und verschafft dem Menschen die Mittel und Werkzeuge zur Erfüllung seiner Lebensaufgabe. Die sittlich-religiöse Bildung fordert, „daß das mannigfaltige, vielseitige Interesse sich bei dem Zöglinge vereinige in der allerdings nur formellen Einheit des Bewußtseins, in der allmählich sich bei ihm auferbauenden Person, die eine Voraussetzung des Charakters ist und dem Individuum auch erst eine bedeutende Wirksamkeit in seinem Berufe sichert". Das fordert die Konzentration der verschiedenen Reihen von Unterrichtsfächern, „die Vereinigung des Vielen, was der Unterricht darbietet, in der Person des Zöglings. Die Person ist hier das Zentrum, worauf das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden muß, und der Konzentration in diesem Sinne ordnet sich die Konzentration in dem Sinne, wonach das Zentrum alles Unterrichts der Gesinnungsstoff ist, von selbst unter". Die Gesinnungsstoffe, welche auf den Hauptzweck des Unterrichts unmittelbar hinweisen, müssen „immer im Mittelpunkte des ganzen Unterrichts stehen, die übrigen Schuldisziplinen aber in genauer Unterordnung dazu, und dadurch wird nicht etwa der Inhalt dieser anderweitigen Disziplinen, es werden nur ihr Lehrgang und ihre Anordnung abgeändert, nämlich so, wie es die psychologische Richtung des Erziehungsunterrichts verlangt. Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß also ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlichen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff, als konzentrierender Mittelpunkt gelten, um welchen sich alles übrige herumlegt, so daß die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. An die Stelle der bunten Lektionspläne tritt hier eine Einrichtung, wodurch der gleichzeitig zu behandelnde Stoff der verschiedenen Fächer so geordnet und bearbeitet wird, daß stets ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung unter demselben streng festgehalten wird und deutlich zu erkennen ist". Diese „Vereinigung des Mannigfaltigen läßt sich erreichen durch die kulturgeschichtliche Entwicklung des Unterrichts, wenn sie wirklich fortschreitet, wie die Entwicklung des Einzelnen". Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte sind so

einzurichten, daß sie teils der Entwicklung des kindlichen Geistes und namentlich den verschiedenen Apperzeptionsstufen entsprechen, teils dem Fortschritt in der Entwicklung der Menschheit, welcher in bestimmten, klar ausgeprägten Kulturstufen geschieht, mit welchen der Fortschritt des einzelnen Menschen im allgemeinen korrespondiert. Durch die auf diese Weise erzeugten „Gedankenreihen wird ein einheitlicher Faden für die persönliche Entwicklung des Zöglings gewonnen, und zwar zunächst in bezug auf seine Zwecke und Motive"; der Zögling lernt aber auch die der allgemein menschlichen Entwicklung zugrunde liegenden Zwecke kennen und beurteilen, und „wenn er dann die Naturbedingungen erwägt, die notwendig waren, damit die Menschheit ihre Zwecke verwirklichte, so lernt er dabei die Natur überhaupt nach ihrer materiellen und formalen Seite kennen, und daraus hat er selbst die Mittel und Kräfte für seine künftigen Zwecke zu schöpfen. Er lernt sie also auch für sein eigenes Handeln kennen und übt sich dafür in ihrem Gebrauche, während er zugleich seinen Körper und dessen vornehmste Organe, Auge und Hand, für das Handeln geschickt macht". Zugleich gewinnt er durch den Sprachunterricht, das Zeichnen und den Gesang die wichtigsten Darstellungsmittel für sein Inneres und Äußeres. „So hört das bloße Neben- und Nacheinander der Unterrichtsfächer auf; um die Gesinnungsstoffe gruppiert, wirken sie für das persönliche Leben des Zöglings zusammen. Die Gesinnungsstoffe bilden den Mittelpunkt und Brennpunkt, auf den alle übrigen Fächer zurückbezogen werden, von dem aus diesen ihre Bedeutung, wie ihre Berechtigung für das Ganze der Charakterbildung bestimmt wird, ja von dem aus sie nicht bloß hier und da einmal, sondern fortwährend, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, die Richtung erhalten, in der sie sich dem Ganzen einzufügen und in der sie fortzuschreiten haben." Dem synthetischen Fortschritt des Gesinnungsunterrichts und seinen Ergänzungen, sowie den dadurch angeregten Gedanken hat sich aber, weil zugleich die Konzentrationsidee leiten muß, die Naturkunde anzuschließen; davon hat sie die Gesichtspunkte, die Motive, die Gliederung, sowie die Begrenzung für die Betrachtung herzunehmen, die dann nur nach individuellen und spekulativen Beziehungen zu erweitern ist. Die synthetische Betrachtung der Naturkunde darf jedoch nicht dem Faden des Gesinnungsstoffs selbst oder der Ordnung des außerhalb der Lehrstunde Beobachteten folgen, sondern es ist daraus und aus dem hinzukommenden Material nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten eine gleichartige Gruppe oder mehrere gleichartige Gruppen zu bilden, die zugleich Halte- und Ruhepunkte für die Gliederung der Synthese darbieten, und eine jede solche Gruppe ist streng fachwissenschaftlich mit Rücksicht auf den Gesichtskreis der Unterrichtsstufe durchzuarbeiten. Von dem Gesinnungsstoff und der Naturkunde ist dann weiter der synthetische Inhalt der übrigen Lehrfächer abhängig. Der Faden jedes Lehrfachs muß aber selbst immer psychologisch wohlgeordnet sein, er kann auch durch eigene Triebkraft der Gedanken, die bereits ausgebildet sind, ohne besondere Anstöße von seiten des Konzentrationsstoffs weitergeführt werden,

und nicht auf alles, was der Konzentrationsstoff enthält, müssen die auf die Fortführung der Gedankenfäden berechneten Ziele sich beziehen. Außerdem liegt auch alles, was an Individualität und Heimat sich anschließt, was dem Zöglinge von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, der Konzentration des Unterrichts immer nahe. Die rechte Konzentration fordert aber nur, „daß die eine Art des Unterrichts bei einer andern Art Anknüpfung sucht und findet; der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, muß hier rekapituliert, und der Stoff, der in einem Zweige des Unterrichts vorbereitet worden ist, muß an einen andern Zweig zur weiteren Bearbeitung abgeliefert werden". Der Unterricht hat also in der Erziehungsschule im Geiste der Konzentration seinen Stoff „dem Gedankenmaterial derjenigen kulturgeschichtlichen Entwicklung zu entlehnen, die dem gegenwärtigen Geisteszustande des Zöglings parallel ist, und da jene Entwicklung sich an die Zwecke knüpft, die sich das Menschengeschlecht von Stufe zu Stufe gesetzt hat, diese aber dem Gesinnungsstoffe angehören, so folgt: das zu bearbeitende Viele eines einzelnen Faches ist aus dem Gesinnungsstoffe einer bestimmten Kulturstufe des Menschengeschlechts zu entlehnen". Wenn man diesen Stoff aber zerlegt, „so zeigt sich, daß damit zugleich Stoff für die andern Fächer verbunden ist"; er setzt aber auch andern Stoff voraus, der ebenso der Bearbeitung bedarf. Alle Arten des Stoffes stehen ferner in Beziehung zu dem bereits in dem Zöglinge vorhandenen Gedankenkreise, wie er durch Erfahrung, Umgang und Unterricht bereits vorgebildet ist.

Von dem im Zöglinge vorhandenen Gedankenkreise muß aller Unterricht ausgehen, an ihn muß er immer anknüpfen; zu ihm muß auch der kulturgeschichtliche Stoff in Beziehung gesetzt werden, von ihm das rechte Verständnis und die rechte Beleuchtung erhalten. So kommt es, daß bei der unterrichtlichen Bearbeitung immer ein Zusammengesetztes an der Spitze steht, aus dem der Zögling sich die Begriffe aneignen soll, die sich das Menschengeschlecht durch seine kulturgeschichtliche Fortbewegung erworben hat. „Solche streng gesetzmäßige, notwendige Wege, solche Wege, die zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen, solche Wege, durch welche der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Tätigkeiten, Reaktionen determiniert wird, heißen in der Pädagogik *Methoden*." Zur Erreichung des Ziels muß also im Unterricht ein bestimmter Weg eingeschlagen werden, den uns die Methode zeigt; geschieht dies, so fällt das begriffliche Material dem Schüler von selbst zu, während er an der Erreichung des ihm für jede einzelne Lehrstunde gesteckten Ziels arbeitet.

Das *Ziel*, das dem Schüler für jede einzelne Lehrstunde gesteckt wird, bezieht sich vorzugsweise auf das psychologische Material, das dem betreffenden Teile des Begriffssystems zugrunde liegt, wenn es auch nicht ausdrücklich darin ausgesprochen ist. Auswahl und Umfang des begrifflichen Stoffs werden durch die psychologische Entwicklungsstufe (Apperzeptionsfähigkeit) des Schülers bestimmt; denn alles Lernen und Weiterlernen ist ein Apperzipieren, d. h. eine Assimilierung des Aufzunehmenden

an das bereits bei ihm Vorhandene. Von einem Ziel muß jede einzelne Lehrstunde ausgehen, „ja sie muß in einer Reihenfolge untergeordneter, für die einzelnen Abschnitte, nach denen ein größeres Ganze des Unterrichtsstoffs zerlegt ist, deutlich erkennbarer Ziele fortschreiten. Immer muß es abschnittsweise durchlaufen werden, und jedes spezielle Unterrichtsziel muß sich auf einen einzelnen solchen genau abgegrenzten Abschnitt oder auf mehrere zusammengehörige Abschnitte beziehen. Jedes Ziel muß die Aufmerksamkeit des Zöglings lebhaft erregen; daher muß es ganz konkret und faßlich aufgestellt sein, es darf über den Gesichts- und Strebungskreis des Schülers ebensowenig, wie über seinen Sprachkreis hinausliegen". Es muß stets sachlich, d. i. nicht bloß formal ausgedrückt sein; „dagegen können Sachvorstellungen, die bereits durchgearbeitet sind, in eine Erwartungsreihe gebracht werden, und das Ziel besteht dann darin, daß auf die jetzt bevorstehende Fortsetzung der Reihe bloß formal hingewiesen wird". Ein Ziel muß nicht in einem einzelnen Satze bestehen; es kann zerlegt, es kann vorbereitet werden. Das Ziel muß den Zögling mitten in den Vorstellungskreis und den Teil desselben hineinversetzen, durch dessen Tätigkeit das Resultat seinem Inhalte nach zustande kommt, und der Zögling muß sich dadurch aufgefordert fühlen, alle seine Kräfte und Kenntnisse zu sammeln und zusammenwirken zu lassen, damit das Ziel erreicht wird.

Das Ziel, von dem der Unterricht ausgeht, weist den Zögling auf Neues, Unbekanntes hin; dieses läßt sich demselben nur mit Hilfe des Alten und Bekannten, das er bereits besitzt, aneignen. „Er eignet es sich an, indem es in seinen älteren Gedankenvorrat aufgenommen, darin eingeordnet, daran angeschlossen wird." Der Lehrer muß daher „vor allem Unterricht wissen, was der Zögling in bezug auf den Gegenstand des Ziels schon kennt, was bei ihm in bezug darauf als bekannt vorausgesetzt werden darf"; es muß eine Vergleichung des älteren Gedankenkreises des Zöglings, der sich auf den Gegenstand des Ziels bezieht, mit diesem Gegenstande selbst stattfinden, damit dem Schüler die Beziehung einleuchtet, um derentwillen er jetzt damit beschäftigt wird. Das ist die erste Arbeit; daran muß sich als zweite das Aufsuchen der bekannten Vorstellungen im Gedankenkreis des Zöglings und die Bearbeitung derselben zu dem Zweck, daß sie mit dem Gleichartigen in dem Gegenstande des Ziels eine innige Verbindung eingehen und dadurch das wahrhaft Neue von dem Zögling angeeignet werden kann, anschließen. Jeder neue Abschnitt muß daher mit der *Analyse* beginnen, welche die zu dem Neuen in Beziehung stehenden Vorstellungen und Gedanken durch Zergliederung des Vorstellungs- und Gedankenkreises des Zöglings aufsuchen, zur Apperzeption geeignet machen und ordnen soll. „Das geschieht in dem sogenannten *Anschauungsunterricht*, und er ist durch das ganze Vorstellungsgebiet des Zöglings hin notwendig, so gewiß sich der Geist nur ganz allmählich auf seinen verschiedenen Gebieten von rohen Gesamtvorstellungen befreit. Eben deshalb kann der Anschauungsunterricht nicht auf bestimmte Stufen und

Jahre beschränkt sein, wenn auch sein Gebiet sich allmählich verengert, und ein besonderes Lehrfach kann er ebensowenig bilden, weil er nicht gleich andern Lehrfächern einer besonderen Klasse von Vorstellungen entspricht, sondern bei Vorstellungen aller Art notwendig ist. Er ist immer ein Teil der Analyse und schreitet an der Hand des Neuen fort, und folglich auch der eine Zweig des Anschauungsunterrichts, der sich auf die äußeren Erfahrungsobjekte bezieht, die Heimatskunde". Diese Analyse muß die Form der Unterhaltung annehmen, damit der Schüler sich frei aussprechen kann; dabei muß Falsches berichtigt, Fehlendes ergänzt, Schwankendes festgestellt werden. Ferner fallen hierher Exkursionen behufs Wiederholung und Verbesserung alten und Gewinnung neuen Materials; auch im Umgang, sowohl im realen als im idealen muß der Zögling mehr erleben. Das durch die Analyse gewonnene Wissensmaterial muß sorgfältig eingeprägt und geordnet werden, wenn nötig abschnittsweise; am Schluß muß der Schüler das Ganze überschauen und im Zusammenhange angeben können. „Das Neue selbst darf dagegen nicht in die Analyse mit hereingezogen werden, man darf nicht Einzelnes davon im voraus geben oder auch nur andeuten; der späteren Erkenntnis und Gedankenarbeit darf nichts vorweg genommen werden."

Die Bearbeitung und Apperzeption des Neuen finden vielmehr auf der Stufe der Synthese statt, welche auf die Analyse folgt; tritt die Analyse in Abteilungen auf, so kann zu jeder Abteilung die entsprechende Synthese hinzugefügt werden. Die synthetische Arbeit selbst muß „nach dem Gesetz der sukzessiven Klarheit und dem Gesetz eines Wechsels zwischen Vertiefung und Besinnung vor sich gehen. Das Gesetz der sukzessiven Klarheit fordert, daß der Stoff dem Zögling nicht massenweise dargeboten, sondern eins nach dem andern ihm formlich zugezählt wird"; in jedes Einzelne muß sich der Schüler vertiefen, „damit es zu voller Klarheit erhoben und von dem mehreren ein jedes in ein richtiges Verhältnis zu dem übrigen gebracht werde". Die einzelnen Teile müssen dann aber auch miteinander verschmolzen oder doch zu rascher Aufeinanderfolge gebracht und in eine Einheit des Bewußtseins zusammengefaßt werden (Besinnung). Auch bei der Synthese sind daher Abschnitte nötig; jeder Abschnitt muß bis zur völligen Sicherheit von dem Schüler angeeignet, daher oft wiederholt werden, damit die Vorstellungen Zeit haben, sich festzusetzen. Man beginnt damit bei einem Schüler, läßt die andern mithelfen, ergänzen und verbessern, bis auch die Schwachen den Stoff völlig angeeignet haben; man schafft sich darüber Gewißheit, indem man den Stoff eines Abschnitts in kleinen Teilen in rascher Aufeinanderfolge vom Schüler einzeln darstellen läßt. Erst wenn so die einzelnen Abteilungen bearbeitet worden sind, darf die Zusammenfassung der einzelnen Glieder in der Besinnung folgen. „Alle Inhaltsangabe, Erzählung und Beschreibung, aller darstellende Unterricht bei Gesinnungsstoffen wie bei Naturkunde müssen nach Abschnitten geschehen, dabei ist immer von Totalauffassungen auszugehen." Jeder Schüler hat sich hierauf über das Aufgefaßte aus-

zusprechen und darf dabei nicht unterbrochen werden, weder durch den Lehrer noch durch einen Schüler; von den Mängeln und Irrtümern, die dabei vorkommen, muß dann die Auseinandersetzung mittelst einer sich anschließenden Disputation und Spezialerörterung, erforderlichenfalls auch durch Spezialfragen den Schüler befreien; die Betrachtung muß dann endlich mit einer berichtigten Totalauffassung abschließen (Vertiefung — Besinnung). Jeder Abschnitt erhält eine Überschrift; kann der Schüler am Schlusse an der Hand dieser Überschrift den Abschnitt fließend darstellen und die Anknüpfung an den andern angeben, so kann man annehmen, daß er das Ganze richtig erfaßt hat. Bei den Gesinnungsstoffen muß zu der Totalauffassung des tatsächlich Geschehenen noch die Erfassung der Werturteile und Grundsätze und der psychologischen Entwicklung hinzukommen; diese beiden Seiten der Bearbeitung müssen aber getrennt behandelt werden, und zwar so, daß die erste vollständig abgeschlossen ist, wenn die zweite beginnt. Diese wird durch die sogenannten Konzentrationsfragen eingeleitet; über jeden Punkt muß sich der Schüler wieder im Ganzen aussprechen, und dann müssen sich daran wieder Spezialbetrachtungen anschließen. Diese Konzentrationsfragen müssen sich aber dem Gange der Erzählung anschließen, damit der Schüler das gesamte Material in die abschließende Erzählung aufnehmen kann. Zur Befestigung und Einprägung des Neuen und zur Verschmelzung desselben mit dem Alten überhaupt dienen freie, schriftliche Darstellungen. Alles wesentlich Neue einer Lehrstunde, sowie alles, was einer nochmaligen besonderen Einprägung bedürftig ist, muß in Andeutungen während der Lehrstunde an der Wandtafel angeschrieben und in ein Merkbuch behufs häuslicher Wiederholung eingetragen werden.

Mit der Aneignung des Neuen ist die Bearbeitung des Lehrstoffs noch keineswegs abgeschlossen, „weil es sich nicht ausschließlich um seinen Inhalt handelt, sondern vor allem auch um die begrifflichen und systematischen Gedanken der Fachwissenschaft, die dabei zugrunde liegen. Diese sind das Allgemeingültige und Notwendige, wozu der Zögling gleichfalls erhoben werden muß"; dieses ist wohl in dem Neuen enthalten oder doch angedeutet, aber es tritt noch nicht deutlich hervor und ist noch mit Zufälligem und Unwesentlichem vermischt; „das Zufällige und Unwesentliche muß folglich abgeschieden, das Allgemeingültige und Notwendige muß für sich hingestellt werden. Weiterhin aber muß der Schüler dieses auch gebrauchen lernen, sonst gewinnt es keinen Einfluß auf den Willen". „Die Weiterbearbeitung des Neuen macht daher außer der Analyse und Synthese, die mit einem Ausdruck von Herbart als die Stufe der Klarheit zusammengefaßt werden können, noch drei andere Stufen notwendig, und weil sich alle vier Stufen auf dasselbe Neue beziehen und darin zusammenhängen, so werden sie unter dem Namen einer *methodischen Einheit* zusammengefaßt." Im Fortschritt des Unterrichts muß sich immer eine methodische Einheit an die andere schließen, damit ein einheitlicher Gedankenkreis entsteht. „Nun darf man nicht daran denken, die vier

Stufen nach Jahreskursen oder überhaupt in weiten Distanzen verteilen zu wollen. Das widerspricht der Natur der Abstraktion, wie der Natur der analytischen Vorbereitung; dort muß das zu Abstrahierende an das, wovon abstrahiert werden soll, hier das Vorbereitende an das, worauf vorzubereiten ist, sich eng anschließen, sonst treten die Gedankenprozesse entweder gar nicht ein, oder sie fallen nicht zuverlässig innerhalb des Unterrichts. Die vier Stufen sind aber *formale Stufen*; denn sie kommen bei allem Stoff des pädagogischen Unterrichts ohne Unterschied seines Inhaltes vor. Nur wird vorausgesetzt, daß es kulturgeschichtlicher oder damit in Beziehung stehender theoretischer Stoff ist. Die Gliederung nach den vier formalen Stufen ist folglich ausgeschlossen, wo es sich bloß um ein einzelnes durch den Unterricht uns aufgenötigtes Bedürfnis handelt, wie bei Korrekturen und Repetitionen, oder wo der Stoff schon in einen begrifflichen Zusammenhang gebracht ist, also bei der Durcharbeitung eines enzyklopädischen Lesestücks, eines fachwissenschaftlichen Lehrbuchs, sei es eine Grammatik, ein Katechismus usw., ja schon bei Lesestücken der biblischen Geschichte mit vorwiegend lehrhafter Tendenz, wie es die Gleichnisse, die Bergpredigt sind", ferner auch bei Turnen und technischen Fertigkeiten, wo es sich bloß um physiologische Zwecke handelt. „Die drei Stufen der methodischen Einheit, die über die Klarheitsstufe hinausliegen, können rasch durchlaufen werden, wenn der bisherige Verlauf des Unterrichts von der rechten Art war. Indes dürfen sie sich doch nicht unmittelbar anschließen, weil sonst für den Zögling der Schein entsteht, als ob der Unterricht still stehe", und weil das Interesse erlahmt und infolgedessen eine Verlangsamung des Unterrichts eintritt. „Daher muß zuvörderst nach Absolvierung der Klarheitsstufe in der ersten methodischen Einheit ein neues Ziel für die zweite aufgestellt werden, und diese muß auch sogleich beginnen. Während sie bis an das Ende der Synthese fortgesetzt wird in dem einen Teil der Lehrstunde, kann in dem zweiten Teile derselben die Bearbeitung der ersten methodischen Einheit zu Ende geführt werden, und jedenfalls muß das geschehen sein, ehe die zweite Einheit über die Synthese hinausgeführt wird."

Die Aufgabe der ersten Stufe, welche auf die Synthese folgt, *der Assoziation*, besteht darin, den Abstraktionsprozeß bei dem synthetisch Neuen und dem in älteren Gedankenkreisen Enthaltenen, das damit in Verbindung steht, zustande zu bringen. „Bloß der Form nach neue Gedankenverbindungen dürfen in einer Assoziation vorkommen", welche durch Nachdenken zustande kommen. Nachdem der alte Stoff mit dem neuen in Beziehung gesetzt worden ist, beginnen der Abstraktionsprozeß zur Fixierung des Begrifflichen und die Übung in seinem Gebrauch in beständiger Verbindung mit dem älteren Gedankenkreis; es entstehen hierdurch neue und wertvolle Kombinationen des Denkens und Tuns, es erwachen die Phantasie und die höheren Geistestätigkeiten des Denkens, Fühlens und Wollens. Das Gemeinsame in dem Vorstellungskreis fließt zusammen, verstärkt sich, bleibt zurück und tritt infolge seiner Befreiung vom Zu-

fälligen, das zurückgedrängt wird, um so klarer hervor. Auf die Fixierung des Begrifflichen muß nun die Übung in seinem Gebrauche folgen, und damit dieses in seinem ganzen Umfange gelingen könne, muß es mit allen älteren Gedankenkreisen, zu denen es überhaupt hinüberreicht, soviel als möglich in Verbindung gesetzt werden. Das Begriffliche und Gesetzliche, das in dieser Weise gewonnen wird, wird nun auf der Stufe des *System*s für sich fixiert und annähernd so geordnet und mit anderm Begrifflichen und Gesetzlichen so zusammengestellt, wie es im System der Fachwissenschaften vorliegt. „Die Schulwissenschaft bietet auf der Stufe des Systems, um das Wissen abzurunden, auch Neues dar, und zwar selbst ohne die Beihilfe der Spekulation und des Erratens und ohne die Gefahr von Mißverständnissen, denen vorzubeugen wäre." Steht dem Lehrer ein Lehrbuch zur Verfügung, so wird jeder Teil des Systems, der gewonnen worden ist, mit diesem verglichen; ist dies nicht der Fall, so „müssen die Stichworte vom Schüler selbst in aller Kürze in der Form eines Diktats geschrieben und in der Form von Sätzen gelesen werden. Nach Stichworten und Musterbeispielen ist auch das System, soweit es gewonnen wurde, einzuprägen und im Zusammenhange mit früheren Teilen desselben Systems zu wiederholen; es müssen für allen Unterricht übersichtliche, von dem Nichtnotwendigen entkleidete Darstellungen herausgearbeitet werden, die dann allen späteren Wiederholungen zugrunde zu legen und nur nach Bedürfnis auszumalen sind. Für stilistische Zwecke und für die Privatlektüre sind außerdem in bezug auf die durchgearbeiteten Stoffe aller Lehrfächer abgerundete, schöne Darstellungen im Lesebuche wünschenswert; bei räumlichen Gegenständen müssen natürlich Zeichnungen und Kartenbilder hinzutreten, bei Naturkundlichem und Technologischem muß Einordnung in die Sammlung stattfinden. Außerdem müssen sich schriftliche Darstellungen nach Bedürfnis an alle Teile und Arten des Systems anschließen. Nirgends darf eine Einprägung von Begriffen ohne Herausbildung aus den Einzelvorstellungen und ihren Verbindungen stattfinden außer in den Fällen, wo es zweckmäßig und vielleicht notwendig ist, etwas ohne Ableitung unmittelbar zu geben. Darum kein Fortschreiten des Unterrichts nach Lehrbüchern irgendwelcher Art, auch nicht nach Katechismus, Grammatik, Geschichtstabelle, geschichtlichem, geographischem oder naturkundlichem Lehrbuche; die Lehrbücher müssen auf der Stufe des Systems durch die eigene Geistesarbeit des Schülers entstehen.

Der letzte Schritt der Bearbeitung des Vielen geschieht auf der Stufe der *Methode* (Funktion). „Die Methode besteht in der Anknüpfung solcher neuer Begriffe an das gefundene Begriffliche, welche wesentlich zu ihm gehören; der Schüler muß hier den Beweis liefern, daß sein Interesse das angeeignete begriffliche Material vielleicht in Verbindung mit älterem im Gebrauche wirklich beherrscht; erst dann wird es dem Willen wirklich dienstbar." Vorbereitet ist der Gebrauch schon durch die Assoziation infolge der Verknüpfungen des Begrifflichen mit bekanntem Stoffe; „die Methode bereitet aber den Gebrauch in einer Beziehung

selbst noch vor", indem sie den begrifflichen Stoff noch einmal in anderer Ordnung durchläuft, als es im System ausgebildet ist. Ergeben sich dabei neue begriffliche Resultate, die es verdienen, in das System aufgenommen zu werden, so werden sie bei einem nochmaligen Durchlaufen der Begriffe in der Reihenfolge des Systems in dasselbe aufgenommen. „Die zweite Form der Methode besteht darin, daß größere oder kleinere Komplexe des systematischen Materials auf einen bestimmten Stoff übertragen werden, der noch nicht danach durchgearbeitet ist"; es sind also der Form oder dem Inhalte nach neue Stoffe mittelst der bekannten Vorstellungen und Begriffe aufzufassen, Aufsätze auszuarbeiten und größere Wiederholungen anzustellen.

Soll der so erteilte Unterricht die rechte Wirkung vollbringen, so muß er die Aufmerksamkeit und mit ihr das Interesse der Schüler in Anspruch nehmen. „Die erste Ursache der Aufmerksamkeit liegt in dem sinnlichen Eindruck, wodurch die neuen Vorstellungen erzeugt werden. Schwache Eindrücke gelangen vielleicht gar nicht zur Perzeption, sie werden schon im Entstehen wieder unterdrückt, d. i. durch stärkere entgegengesetzte Vorstellungen aus dem Bewußtsein verdrängt. Je schwächer daher die Eindrücke, desto weniger ist die Aufmerksamkeit für sie gesichert. Frische der Empfänglichkeit ist die zweite Ursache der ursprünglichen Aufmerksamkeit"; diese wird immer geschwächt, wenn der Schüler zu rasch zu den Resultaten geführt wird. Von besonderer Bedeutung ist hierbei auch die Lehrform. Der Unterricht darf nicht in ein das selbsttätige Mitwirken des Zöglings ausschließendes Dozieren verfallen; der Lehrer darf überhaupt nichts tun, was der Schüler leisten kann. „Eben deshalb darf man auch, wenn die Lehrstunde eine Schule für die Bildung des Willens sein soll, nicht nach der katechetischen Methode fortschreiten; selbst für eine längere Gedankenreihe wird hier vielleicht dem Schüler gar kein Ziel gesteckt, er weiß also nicht im voraus, wohin das Besprechen und Erörtern führen soll. Immer hat der Lehrer, wenn der Stoff katechetisch behandelt wird, bloß für sich einen meist logischen Gedankengang entworfen, den daher der Schüler nicht kennt oder nicht zu würdigen vermag, der aber doch durch Antworten auf die an den Schüler gerichteten Fragen aus seinen Elementen zusammengesetzt werden soll. Die Fragen, die der Lehrer mit Rücksicht auf einen ihm vorschwebenden Gedanken in einem bestimmten Sinne stellt, haben daher für den Schüler sehr häufig diesen Sinn nicht, und er verirrt sich deshalb in seinen Antworten. Eine Menge von Gedankenbewegungen wird dabei dem Zöglinge vorweggenommen, die er ebensogut selbsttätig entwickelt hätte, wenn ihm gestattet worden wäre, den Stoff nach eigener Anordnung zu durchdenken und dabei die ihm angemessenen und bequemen Wege dem Ziel entgegen einzuschlagen"; so aber werden die eigenen Gedankenbewegungen des Schülers, die zu dem logischen Gedankengange des Lehrers nicht passen, zurückgedrängt, und der Keim des Willens wird bei ihm erstickt. Bei der Disputationsmethode dagegen „müssen alle Resultate, welche gewonnen werden, aus gemeinsamer Überlegung und

Diskussion auf Grund der im voraus gesteckten Ziele hervorgehen"; der Lehrer leitet nur formal (weiter! und! aber! usw.), höchstens sachlich durch einen kurzen Hinweis auf eine Einschaltung oder Berichtigung. Durch diesen darstellenden Unterricht soll der Schüler veranlaßt werden, „aus den in seinem Erfahrungskreise liegenden Elementen" sich das Neue zu konstruieren; „was er dabei unrichtig geschlossen hat, an dessen Stelle wird das Richtige gesetzt, was unbestimmt geblieben war, an dessen Stelle tritt das Bestimmte ein", bis der Zögling durch Verschmelzung von Einzelzügen eine zusammenhängende Darstellung zusammensetzen kann. Nachdem die Darstellung des Schülers einen vorläufigen Abschluß gefunden hat, muß „vor allem von seiten seiner Mitschüler auf bestimmte Punkte hingewiesen werden, als auf solche, die der Ergänzung oder der Verbesserung, der näheren Erklärung oder besseren Beleuchtung bedürftig sind; darüber muß eine Disputation veranlaßt werden". Jeder bringt nun selbsttätig das Seine herbei; alles wird denkend abgewogen und geordnet, und zuletzt tritt eine geläuterte und erweiterte Totalauffassung an die Stelle der ersten.

Die Zucht oder Charakterbildung ist angemessen vorbereitet, „wenn in dem ganzen Umfange des Gedankenkreises, woraus der Charakter hervorgehen soll, sich das Interesse ausbreitet; der Charakter ist das entschiedene Wollen oder Nichtwollen der Person, das unter gleichen Verhältnissen dasselbe bleibt, und das Interesse ist die Wurzel zunächst vom Wollen, aber auch vom Nichtwollen, insofern man das nicht wirklich will, dem das Interesse entgegen ist." Das Interesse ist sonach auch der Anfang des Charakters; sorgt man also in rechter Weise für das Interesse, so arbeitet man im Dienste der mittelbaren wie der unmittelbaren Charakterbildung, und für Gemütsbildung sind dann auch keine besonderen Veranstaltungen von seiten der Erziehung notwendig. Interesse ist ja Streben mit Gefühl verbunden, und in beiden wohnt das Gemüt. „Der Charakter, der in der Entschiedenheit des Wollens und Nichtwollens besteht, muß aber ausdrücklich in bezug auf beides, das Wollen und das Nichtwollen, entschieden sein, und die Entscheidung wird durch ein gelingendes Handeln, zu dem das Interesse fortschreitet, herbeigeführt. Es handelt sich sonach bei der unmittelbaren Charakterbildung darum, den Zögling auf einem jeden Gebiet in solche Lagen zu versetzen und seinem Interesse solche Gelegenheiten zu eröffnen, wo er nach eigenen Gedanken mit Erfolg handeln kann, wie es dem Interesse entspricht". Wie sehr man aber auch das wirkliche Handeln ausbreiten mag, es ist immer beschränkt und einseitig; „um so mehr ist das phantasierte Handeln zu pflegen, sowohl außerhalb des Unterrichts im Durchdenken und Besprechen aller möglichen Lebensverhältnisse mit Rücksicht darauf, wie zu handeln ist", als beim Unterricht, der den Zögling in die Lage handelnder Personen oder in einen gedachten Wechselverkehr mit ihnen versetzt.

„Die Gesellschaft zerfällt in verschiedene Klassen von Berufsständen, und der Zögling gehört schon von Geburt und durch seine besondere Lebens-

stellung innerhalb einer Familie zu einem bestimmten Berufsstande hinzu, wenn er auch vermöge seiner ihm als Einzelnen zukommenden Individualität einem andern Berufsstande, sei es einem höheren oder niedrigeren, zuneigt oder zustrebt." Jeder solcher Berufsstand wirkt auf die ihm Angehörigen durch die erworbene Anlage in bestimmter Weise ein; sein Geist wirkt unwillkürlich, und bewußtlos nehmen die Angehörigen einen Teil seines Inhalts und ein eigentümliches Gepräge davon an. „Die Erziehungsschule ist nun im allgemeinen wegen ihrer Beziehung auf die Individualität des Zöglings immer geneigt, sich den Verhältnissen, allerdings auch den Wandlungen des Lebens anzuschließen, im Glauben und Gewissen, in Sitte und Gewohnheit; so kommt sie auch den Zwecken und Bedürfnissen der gesellschaftlichen Stände entgegen, und so wird sie zugleich zu einer Lehranstalt, und da verschiedene Klassen von Berufsständen, die einander näher stehen, sich zu Gruppen vereinigen, so entstehen mehrere Hauptarten von Erziehungsanstalten, von denen jede zu einer besonderen Gruppe von Berufsständen in Beziehung steht" (Volksschulen, Realschulen, Gelehrtenschulen). Da vor allen Dingen in der Erziehung die Individualität respektiert werden muß, so darf man nicht eine Einheit der Schulen für die Anfänge der Bildungszeit herstellen wollen; denn das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, muß für diese zugleich der Ausgangspunkt und Beziehungspunkt aller Tätigkeit und Fürsorge sein. „Man darf folglich nicht dem Grundsatze huldigen, daß die Erziehungsschulen erst nach Vollendung der Elementarbildung oder überhaupt so spät als möglich sich trennen müssen; vielmehr sollte jede Schule ihre besonderen Elementarklassen haben, und wo das nicht der Fall ist, sollte man Kindern, die für die höheren Schulen und Berufsarten bestimmt sind, lieber womöglich privatim die Elementarbildung geben lassen, als daß man sie der Volksschule zuwiese." Es muß nur dafür gesorgt werden, daß eine jede Schule den Übergang zu einer andern nach allen Seiten hin in solcher Weise gestattet, wie es ihrer Natur und ihrem Charakter entspricht; vornehmlich wird dieser Übergang durch die allgemeinen Interessen und Ideen vermittelt, welche die Erziehung in allen Individualitäts- und Schulkreisen völlig gleichmäßig zu pflegen hat.

Die Schulverfassung hat zwei Angelpunkte; den einen bilden die Familien, den andern die Seminare. Der Schule muß durch Urwahlen der Familienväter ein Vorstand zur Seite gestellt werden, in den zugleich Vertreter aller bei der Schule beteiligten Interessenkreise, — Schule, Kirche, Gemeinde, Berufsstände, Staat —, im rechten Verhältnis der Mitgliederzahl aufgenommen sind. „Dem Vorstande muß die Einrichtung der ganzen Schule, die Anstellung des Lehrpersonals, die gesamte Kontrolle obliegen, mag er die letztere nun als Ganzes oder durch beliebige Mitglieder aus seiner Mitte, oder mag er sie durch erwählte Repräsentanten ausüben; nur eines, die in einer Schule herrschende Methodik, ist dem unmittelbaren Einflusse des Schulvorstandes entzogen." Der er-

ziehende Unterricht kann nicht weiter in den Dienst des Staates treten, als es die notwendige Unterordnung aller Lebenskreise unter die Staatsgewalt verlangt; der Staat sorgt hauptsächlich dafür, daß in seinen Schulen tüchtige Bürger und Berufsleute herangebildet werden; er fördert zwar auch die allgemeine Erziehung der heranwachsenden Jugend, doch hat er seiner Natur entsprechend die berufliche Bildung zu vermitteln. Auch die Kirche kann als solche nicht Trägerin der Erziehungsschule sein, denn sie hat bloß die religiöse Form der Gesellschaft im Auge, und diese soll wohl einigen und sittlich erheben, aber nicht herrschen. Es müssen daher die Familien, deren Kinder der Erziehungsschule angehören, zu besonderen und selbständigen „Erziehungsschulgemeinden" zusammentreten, und ihre Beamten müssen in Verbindung mit den Lehrern die Leitung der Schule übernehmen; mit Ausnahme des obersten Schutz- und Aufsichtsrechts darf eine Erziehungsschule nur von der Schulgenossenschaft abhängig sein.

Die Kunst des Unterrichts ist nicht bloß eine Gabe des günstigen Zufalls oder des gesunden Menschenverstandes, sondern sie beruht ebensowohl auf wissenschaftlicher Bildung und Erfahrung, im besonderen auch auf Kenntnis der allgemeinen Pädagogik und Methodik. Wenn auch die Erfahrung die Grundlage, der Ausgangspunkt wie der Prüfstein aller Erkenntnis ist, so gibt sie doch nur eine Summe von Notizen, die brauchbar sind und Richtiges ergeben, wenn die Umstände, unter denen sie gemacht sind, genau auf dieselbe Weise wieder zusammentreffen; die Wissenschaft dagegen stellt die einzelnen Erfahrungserkenntnisse nach ihrer allgemeinen Bedeutung und Tragweite dar, daher können nur auf wissenschaftlicher Grundlage allgemein brauchbare Erfahrungen gewonnen werden. Daher bedarf es einer planmäßigen *Ausbildung der Lehrer*.

Hinsichtlich der *psychologischen* und *ethischen Grundlagen* steht die *Pädagogik Zillers* auf dem Boden *der Philosophie Herbarts*; Ziller hat die wichtigsten Ergebnisse der Philosophie und Pädagogik Herbarts seinem System zugrunde gelegt und in seiner Art und Weise ausgebaut, besonders aber mit der Praxis der Erziehung in Verbindung gebracht. Eine kritische Betrachtung der Zillerschen Pädagogik kann daher nur in Verbindung mit einer kritischen Vergleichung mit der Herbartschen Pädagogik vorgenommen werden. Nicht angenommen hat Ziller die metaphysische Ansicht Herbarts, „daß die Seele ein einfaches und gänzlich unbestimmtes Wesen sei, nicht bloß ohne Teile, sondern auch ohne irgendwelche Vielheit der Qualität, daß sie keine Anlagen noch Vermögen habe, weder etwas zu empfangen noch zu produzieren". Ziller nimmt eine feste Bestimmtheit des Geistes, eine Anlage an; sie besteht nach ihm in „der eigentümlichen organischen Beschaffenheit des Einzelnen" und hat also ihren letzten Grund in dem physischen Organismus. Im übrigen hat sich Ziller in der psychologischen Grundlage seiner Pädagogik eng an Herbart angeschlossen. Die Logik hat er ebensowenig als Herbart als Grundwissenschaft der Pädagogik angesehen, obwohl Herbart die Kenntnis der Logik für die Erkenntnis der rechten

Methodik für nötig erachtet. Hinsichtlich des Ziels der Erziehung schließt er sich auch an Herbart an, gestaltet es jedoch im Ausdruck nach seiner etwas von Herbart abweichenden Ethik um. Auch für Ziller steht „die absolute Würde der sittlichen Ideen an sich selbst fest, sie tragen ihre Gültigkeit in sich selbst"; aber für ihn „nimmt die Sittlichkeit ganz von selbst eine religiöse Form an", denn nach seiner Ansicht haben die sittlichen Ideen erst ihre Verkörperung in Gott und Christus gefunden, so daß sie „ohne die göttliche Offenbarung des Christentums in ihrer Reinheit und Vollständigkeit den Menschen gar nicht bewußt geworden wären". Ohne das Vertrauen auf die göttliche Mitwirkung und ohne das Vorbild Jesu Christi kann nach Ziller der Mensch die Tugend nicht erreichen; auch sind „die Motive des religiösen Gefühls denen des sittlichen so nahe verwandt, daß eine Trennung beider unmöglich ist". Ziller begnügt sich daher auch nicht, die Bildung des sittlichen Charakters als Ziel der Erziehung zu bezeichnen, sondern sieht in der Person Christi das sittliche Ideal, zu dem der Zögling hingeführt werden soll; während wir also bei Herbart die sittliche, finden wir bei Ziller die religiös-sittliche Charakterbildung als Ziel der Erziehung hingestellt. Wie Herbart, so hat auch Ziller die körperliche Erziehung nicht in den Kreis seiner Betrachtung gezogen. Da jedoch Ziller die Anlage in dem physischen Organismus sucht, so muß für ihn die körperliche Erziehung auch von besonderer pädagogischer Bedeutung sein; ihm gegenüber ist daher die Forderung, auch der Pflege einen Platz in dem pädagogischen System einzuräumen noch mehr berechtigt als bei Herbart. Die Ausführungen Zillers gruppieren sich in der Unterrichtslehre, soweit sie sich als Aus- und Weiterbau der Herbartschen Unterrichtslehre ansehen lassen, um die drei Ideen der „Konzentration", der „kulturhistorischen Stufen" und der „formalen Stufen"; die beiden ersten dieser Ideen sind bei Herbart nur andeutungsweise zu finden, die dritte hat er schon eingehender skizziert.

Die Zillersche Pädagogik steht wie die Herbartsche auf dem Standpunkte des Individualismus; der erziehende Unterricht dient nur der Charakterstärke der Sittlichkeit und hat weder für die Bedürfnisse des gesellschaftlichen Ganzen, noch für die Bedürfnisse, welche dereinst der Zögling als selbsttätiges Glied desselben empfinden möchte, zu sorgen und muß die Zumutung, „den Bedürfnissen des praktischen Lebens zu dienen", ablehnen. „Die Erziehung gilt" nach Ziller „dem Einzelnen als solchen"; der Zweck der Erziehung soll im Individuum und nicht in der Gesellschaft gesucht werden. Dieser Individualismus ist in dem Erziehungsziel Zillers, wie in demjenigen Herbarts, das auf ihrer individualistischen Ethik beruht, bedingt; die individual-soziale Ethik erweitert das Erziehungsziel dahin, daß die sittliche Persönlichkeit befähigt werden soll, sich am Kulturleben der Gegenwart im Sinne der Vervollkommnung desselben mit Erfolg beteiligen zu können. Die Herbart-Zillersche Pädagogik steht auf dem Standpunkte des Individuums; das Wissen dient nur der Charakterstärke der Sittlichkeit. Man würde in Widerspruch mit der Kulturent-

wicklung unserer Zeit geraten, wenn man noch heute an dem individualistischen Ziel der Herbart-Zillerschen Pädagogik festhalten würde; man muß also die Forderungen der individualistischen Ethik durch die der sozialen Ethik ergänzen und so der Erziehung ein Ziel stellen, das sowohl dem Wert der sittlichen Persönlichkeit als dem Wohl des Ganzen gerecht wird. Dadurch aber wird dem erziehenden Unterricht auch die Aufgabe zufallen, die Forderungen des jeweiligen Kulturlebens zu beachten und die wertvollen neuen Kulturgüter mit den wertvollen ererbten dem nachkommenden Geschlecht zu übermitteln.

Erziehender Unterricht ist kein von Ziller etwa neu aufgestelltes, sondern vielmehr ein von ihm einseitig ausgebildetes Problem; von Locke an bis zu den Philanthropen und weiterhin zu Pestalozzi und den Pestalozzianern hat man den Unterricht in den Dienst der eigentlichen Erziehung gestellt, indem man durch die Bildung der Einsicht auf den Willen bildend einwirken wollte; allein man hat immer die Bildung der Einsicht, die intellektuelle Bildung als die Hauptaufgabe betrachtet und die Bildung des Willens in erster Linie als Aufgabe der Gewöhnung (Zucht) angesehen. Da die Herbart-Zillersche Pädagogik entsprechend ihren psychologischen Grundanschauungen Gemüt und Willen dem Vorstellungsmechanismus ein- und unterordnet, so muß sie auch die Zucht, resp. die sittliche Erziehung, welche in der Willensbildung fundamentiert ist, in der Hauptsache dem Unterricht zuweisen, in ihm das wichtigste Mittel der sittlichen Bildung erblicken und daher den erziehenden Unterricht betonen, resp. als Kern ihrer Pädagogik betrachten, was zu einer Überschätzung der erziehlichen Wirkung des Unterrichts führt. Da aber die diesen Folgerungen zugrunde liegenden psychologischen Anschauungen unhaltbar sind, da das Willensleben im Gemüts- und Triebleben der Seele fundamentiert ist und nur durch die gemeinsame Empfindung mit dem Vorstellungsleben zusammenhängt, so kann auch dem Unterricht, der es in der Hauptsache mit der Bildung des Vorstellungs- und Gedankenkreises zu tun hat, nicht die sittliche Erziehung in erster Linie zugewiesen werden, sondern diese muß Sache einer besonderen Funktion der Pädagogik, der Zucht, sein. Damit soll die Wichtigkeit des Unterrichts für die Erziehung, d. h. für die sittliche Bildung durchaus nicht geschmälert werden; er wird es immer als eine seiner Hauptaufgaben betrachten müssen, den Zögling mit den sittlichen Grundsätzen, welche dem sittlichen Handeln die Richtlinien zu geben haben, bekannt zu machen und ihm zur Einsicht zu verhelfen, daß von diesem sittlichen Handeln nach sittlichen Prinzipien das eigene Glück und das der Menschheit abhängen. Aber die Anwendung, die Befolgung dieser Grundsätze im Leben kann der Unterricht nicht herbeiführen, und das ist doch zuletzt die Hauptsache; das muß die Zucht durch die Gewöhnung vollbringen. Diese aber ist in der Hauptsache Sache des Hauses, während der Unterricht in der Hauptsache Sache der Schule ist; daß das Haus den Unterricht in seiner vollen Ausdehnung in der Mehrzahl der Fälle nicht übernehmen kann, wird allseitig anerkannt, nicht so umgekehrt, daß

die Schule die Zucht vollständig übernehmen kann. Kann aber der sittliche Charakter in der Hauptsache nur durch Gewöhnung gebildet werden, so kann das nur geschehen, wenn eine stetige Einwirkung auf den Zögling möglich ist; das ist aber nur in der Familie, nicht in der Schule der Fall. Denn in letzterer hält sich der Zögling nur wenige Stunden des Tages auf, der Lehrer kann ihm nur wenig Zeit und Aufmerksamkeit widmen, seine Individualität also nicht genau kennen lernen und nicht in dem erforderlichen Maße berücksichtigen. Gerade die Berücksichtigung der Individualität ist aber die Hauptsache bei der Charakterbildung; diese wurzelt aber in dem Gemüt und ist somit subjektiv, während der Intellekt mehr objektiv ist. Die Schule kann also bezüglich der Zucht nur in beschränktem Maße wirken; sie ist in erster Linie Unterrichtsanstalt. Auch in der Auffassung des Unterrichts kommt bei Ziller der Individualismus zum Ausdruck; „der pädagogische Unterricht hält mit einem Worte den strengsten Gegensatz gegen das Leben fest. Er will nicht das Leben bilden oder darauf vorbereiten und sucht nicht das Brauchbare auszuteilen, dessen das irdische Dasein und der Staat in so vielen Beziehungen bedarf. Er will als solcher dem Leben keine Früchte bringen, er will weder zum Aufbau der Gesellschaft, noch zur Beherrschung der Natur unmittelbar beitragen. Der Zielpunkt des Unterrichts liegt vielmehr in der Reinheit der Gesinnung. Er liegt in einem idealen Jenseits, in das sich der Zögling hineinleben soll. Der Zögling soll, um ein Kind Gottes zu werden, einer idealen (nur in Christus, Gottes eingeborenem Sohn, vollkommen wirklich gewordenen) Person zustreben."

Die einseitig individualistische Bestimmung des Bildungsideals bei Ziller hat die einseitige Auffassung des Unterrichts als bloßes Mittel zur Erziehung zur Folge; daraus geht wieder die einseitige Auffassung der Lehrfächer mit Rücksicht auf ihren Wert für die Gesinnungsbildung hervor. Die soziale Seite des Bildungsideals fordert, daß die sittliche Persönlichkeit sich an der Kulturarbeit der Zeit beteiligt; ohne diese Beteiligung hat sie keinen wahren sittlichen Wert. Soll der Mensch aber dazu ausgebildet werden, so muß neben die Erziehung die Bildung treten; die Bildung aber darf die Lehrfächer nicht bloß vom erziehlichen Standpunkt auffassen, sondern muß auch Rücksicht auf ihre Bedeutung für die geistige, technische, wirtschaftliche und soziale Bildung nehmen. So wird also z. B. die Aufgabe des Geschichtsunterrichts darin erblicken, das Verständnis der Kultur der Gegenwart durch die Einführung des Schülers in die geschichtliche Entwicklung unseres Kulturlebens zu vermitteln; der Geschichtsunterricht hat dann eine selbständige Aufgabe und ist nicht Gesinnungsunterricht im Sinne Zillers. Auf die einseitige Auffassung des Unterrichts als bloßes Erziehungsmittel ist auch die Forderung Zillers von der Schaffung von Schulwissenschaften im Gegensatz zu den Fachwissenschaften zurückzuführen; während diese nach seiner Ansicht den deduktiven Gang einschlagen, müssen jene sich der Induktion bedienen. Er verwechselt aber hier die Methoden der wissenschaftlichen Untersuchung mit den Methoden

der wissenschaftlichen Darstellung; die letzteren, den fachsystemischen Gang der wissenschaftlichen Darstellung, soll der Unterricht nicht nachahmen. Denn er soll die Ergebnisse nicht geben, sondern entwickeln; die Darstellung derselben ist der letzte Schritt der Unterrichtsmethode.

Willmann (Prof. der Pädagogik in Prag) hat in seiner „Didaktik als Bildungslehre" (1882—1889) das Sozialprinzip nach seinen Beziehungen zur Pädagogik erörtert; er nimmt dadurch Stellung zur Herbart-Zillerschen Auffassung von Erziehung und Unterricht. Er wendet sich gegen die Beschränkung des Unterrichts auf diejenigen Maßnahmen, welche der Charakterbildung dienen; diese ist ja wohl auch für ihn der Zweck der Erziehung, aber zugleich seien doch Erziehung und Bildung auch Überlieferung und Assimilation. „Alle Bildung beruht auf dem Gestalten des Innern, bedarf dazu aber eines geistigen Inhalts, dem nicht genug getan wird, wenn man ihn nur als Mittel auffaßt, da er vielmehr auf eigenen Wert Anspruch erhebt; der Stoff der Bildungsarbeit ist Bildungsmittel und Lehrgut zugleich, die Bildung ist auf eine innere Form gerichtet, aber diese ist an einen Besitzstand geknüpft, der nur durchs Heraustreten ins Äußere erworben werden kann. Die individualistischen Motive verlegen den Standort in das Subjekt und lassen im Gegenstand des Bildungserwerbs vorzugsweise ein Mittel des Machtzuwachses, der Veredlung, der Versittlichung erblicken; die sozial-ethischen Motive fassen den Bildungsstoff zugleich als Mittel für das Gemeinwohl und als Lehrgut auf, welches um seiner selbst willen Übertragung und Fortpflanzung verlangt. Bei Locke ist alles auf das individual-persönliche Element bezogen; dies macht sich geltend in der Bestimmung des Erziehungszweckes als leiblich-geistige Gesundheit, in der souveränen Verfügung des Erziehers über die zu verwendenden Bildungsmittel nach dem Bedarfe des Subjekts, in der Weisung, auf die Eigenart des Zöglings zu achten, endlich in der Opposition gegen den öffentlichen Unterricht. Bei Rousseau steigert sich diese Auffassung zu einem trotzigen Individualismus, welcher die Fäden durchreißt, die den Einzelnen an die Gesamtheit und an die Vergangenheit knüpfen und das Erziehungswerk, um es in seiner Eigenart zu fassen, in widernatürlicher und widergeschichtlicher Weise isoliert. Herbarts Pädagogik bezeichnet den Höhepunkt der individual-idealistischen Auffassung der Erziehung. Der Verlegung des Standpunktes in das Individuum haben wir eine namhafte Bereicherung, namentlich Verinnerlichung der pädagogischen Begriffe zu danken, und dieser Zuwachs an Einsicht darf beim Vorschreiten in das soziale Gebiet keinesfalls verloren gehen. Daß aber ein solches Vorschreiten und Erweitern überhaupt notwendig ist und daß die individualistische Ansicht selbst mit dem Netze eines so scharfsinnig angelegten Systems, wie es das Herbartsche ist, die Tatsachen nicht zu umspannen vermag, kann nicht zweifelhaft sein, wenn man sich Wesen und Stellung der Erziehung und Bildung vergegenwärtigt. Allerdings ist der schließliche Zweck beider, dem Menschen eine gewisse innere Verfassung zu geben, aber was diese ausmacht und was zu ihr mitwirkt, kann niemals in eine

abstrakte Formel hineingepreßt werden, die nun als Erkenntnisprinzip zu dienen vermöchte. Erziehung und Bildung sind immer zugleich Überlieferung und Assimilation und haben einen vielförmigen geistig-sittlichen Lebensinhalt und die Gemeinschaften, welche dessen Träger sind und denen die assimilierende Kraft innewohnt, zur Voraussetzung. Für beide Tätigkeiten ist der Inhalt, mit dem sie arbeiten, niemals bloßes Mittel, über welches sie nach individualen Rücksichten verfügen dürften, sondern er stellt zugleich ein zu verwaltendes, geschichtlich gegebenes Gut dar; ebenso sind ihre Formen, Verfahrungsweisen und Veranstaltungen derart mit andern Betätigungen verwachsen und geschichtlich bedingt, daß keine Deduktion sie zu erschöpfen vermag, welche vielmehr nur einzelne Fäden des Gewebes herausziehen kann, den Rest um so unentwirrbarer zurücklassend. Die Aufgabe der Erziehungs- und Bildungslehre ist nur dann im ganzen Umfange zu fassen, wenn man die individuale und soziale Ansicht von vornherein verbindet und so zugleich dem Reichtume und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses und der Mannigfaltigkeit der sozialen und geschichtlichen Verflechtungen gerecht zu werden sucht."

Wie Herbart, so betont auch Ziller die Wichtigkeit des Interesses für die Erziehung durch die Bearbeitung des Gedankenkreises; er geht aber mehr als Herbart der Frage nach, wie der Unterricht beschaffen sein muß, um ein gleichschwebend vielseitiges Interesse für alles Wahre, Schöne und Gute zu erzeugen. Er sucht nach einem Stoff, der geeignet ist, das kindliche Interesse in seiner ganzen Tiefe zu ergreifen und ihm eine Richtung auf das Sittliche zu geben; von diesem Gesichtspunkte aus kommt er zur Aufstellung des *Gesinnungsunterrichts* und *der kulturhistorischen Stufen*. Beides darf man nicht als identisch betrachten; denn die geschichtliche Entwicklung zeigt, daß es einen Gesinnungsunterricht ohne kulturhistorische Stufen gegeben hat und geben kann. Schon bei den Griechen finden wir einen Gesinnungsunterricht (musischen Unterricht), der auf Homer, Hesiod und die Spruchdichter gegründet war; es war eine Hauptaufgabe der griechischen Pädagogen, aus diesem Stoff das für die Jugend Angemessene auszuscheiden, und noch Plutarch widmet dieser Aufgabe eine besondere Schrift (Wie Jünglinge Gedichte auffassen sollen). Leider wurden die griechischen Erziehungsideale und die Gedanken der griechischen Pädagogen nicht mit der Fortentwicklung des nationalen Kultur- und Geisteslebens bei den Deutschen weitergebildet, sondern von der Kirche unterdrückt; als der Humanismus den Geist der Griechen wieder lebendig machte, da gelang es ihm nicht, ihn mit dem nationalen und christlichen Geistesleben zu verschmelzen. Erst dem Neuhumanismus ist dies in gewissem Sinne gelungen; wenigstens hat er durch die großen Dichter (Goethe, Schiller u. a.) die Bildungsschätze des klassischen Altertums ins deutsch-christliche Geistesleben eingeführt; aber statt von nun an die deutsche Jugend an diesen von den deutschen Dichtern gebotenen Geistesschätzen in erster Linie zu nähren, führte man sie nach wie vor zu den Griechen zurück. „Die jetzige Menschheit", sagt

J. Paul Fr. Richter, „versänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend vorher durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkte des späteren Lebens nähme"; Richter hat hierbei aber nur die griechische und römische Welt, welche ihm die Jugend der Menschheit darstellen, im Auge, er sieht, wie seine ganze Zeit, diese Welt als den sittlichen Jungbrunnen für die Jugend an. Unterdessen aber war durch den Naturalismus für die Erziehung noch ein anderer Weg aufgezeigt worden, der zu dem durch die Kultur in Gegensatz trat, der Weg durch die Natur; nach ihm soll die Erziehung den Weg einschlagen, den die Kultur im ganzen gemacht hat, den naturgemäßen Weg im Anschluß an die Natur des Menschen und ihre Entwicklung unter dem Einflusse der Natur. Der Franzose Condillac verlangt von dem Erzieher, daß er den Zögling von Beobachtung zu Beobachtung, von Entdeckung zu Entdeckung führe, wie die Völker ihren Bildungsgang durchgemacht haben. Lessing und Goethe haben diesen Gedanken weiter verfolgt; „eben die Bahn", sagt Lessing, „auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, muß jeder einzelne Mensch erst durchlaufen haben"; „die Jugend", sagt Goethe, „muß immer von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen." Während wir bei den Griechen, J. Paul Richter u. a. die Grundgedanken des Gesinnungsunterrichts finden, haben wir bei Rousseau, Lessing und Goethe diejenigen der kulturhistorischen Stufen. Pestalozzis Schrift: „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" spiegelt in deutlicher Weise den Einfluß der Rousseauschen Ideen wider; sie macht den Versuch, sie weiter zu entwickeln und zu berichtigen. Pestalozzi geht von der Voraussetzung aus, daß der psychologische Gang des Individuums und derjenige des Menschengeschlechts übereinstimmen; die soziale Entwicklung erfolgt durch die drei Stufen des Naturzustandes, des gesellschaftlichen und sittlichen Zustandes, und diese scheinen sich zu verhalten wie Knaben-, Jünglings- und Männeralter. Herbart hat seine volle Übereinstimmung mit Pestalozzi in dieser Hinsicht in folgenden Worten ausgesprochen: „Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge war mir das große Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden muß, richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzis Hauptbestreben"; wo man die Jugend, sagt er weiter, zu irgendeiner Erhebung des Geistes vorbereiten wolle, da sähe man nur nach, welchen Weg die natürliche Entwicklung des menschlichen Geistes von selbst genommen habe. Graser hat den Gedanken, den Stoff nach dem Werdegang der Menschheit anzuordnen, in eigener Weise ausgeführt; er ging vom Familienleben aus, schritt zum Leben der Gemeinde und dann zum Staatsleben fort und gliederte hiernach den ganzen Unterrichtsstoff. Herbart, im Banne des Neuhumanismus stehend und infolgedessen schwärmerisch die Griechen verehrend, findet in den klassi-

schen Schriften der letzteren die beste Nahrung für die Jugend; ihnen gegenüber treten nicht bloß die Römer, sondern ganz besonders die Modernen zurück. „Heutiges Leben", sagt er, „wie in der Gesellschaft, so auch in Wissenschaft und Kunst ist selbst dem Jünglinge, vollends aber dem Knaben noch großenteils ein Geheimnis." Aus den griechischen Klassikern soll daher dem sittlichen Gefühl der Jugend durch eine große und fortlaufende Reihe von allerlei interessanten Bildern die Nahrung für die moralische Bildung zugeführt werden, auf welcher ein systematischer Moralunterricht aufgebaut werden kann; wo sich dabei Lücken oder Irrwege finden, da soll eine Ergänzung und Berichtigung des griechisch-ethischen Ideals durch das christlich-ethische stattfinden. „Für jedes Alter", sagt er, „für jede Stufe der Jugendbildung ist die alte Literatur so reich an Hilfsmitteln, daß man sich im Gebrauche derselben mit großer Leichtigkeit nach den verschiedenen Anlagen und Temperamenten richten kann"; es sind ethische Typen, welche Herbart dem Altertum entlehnen und für die Jugendbildung verwenden will. Allerdings lassen andere Stellen in Herbarts Schriften vermuten, daß er auch daran denkt, für die reifere Jugend die neuere Literatur als Lehrstoff des Gesinnungsunterrichts zu verwenden; so sagt er z. B.: „Das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit, von den Alten zu den Neueren, gehört zum synthetischen Unterricht", und: „Auch das Neuere wird seine Zeit finden, wo es Hauptsache ist, wo die Alten zwar aus Neigung fortgelesen werden mögen, aber nicht mehr das Übergewicht haben; eine Schule, welche neuere Sprachen lehren soll, kann nicht unterlassen, der neueren Geschichte auf ihren oberen Klassen eine große Bedeutung zu geben und überhaupt den abgehenden Schüler so vollständig wie nur immer sein Alter es erlaubt in die heutige wirkliche Welt einzuführen." Ziller sucht den Gesinnungsunterricht mit den kulturhistorischen Stufen zu verschmelzen. Er geht dabei von der Voraussetzung aus, daß die Erzeugnisse der menschlichen Geistestätigkeit auf den verschiedenen Entwicklungsstufen des menschlichen Geisteslebens der Apperzeptionsfähigkeit des kindlichen Geistes auf den verschiedenen Altersstufen und damit auch dem Interesse auf denselben entspräche; er suchte die von Rousseau, Lessing, Goethe, J. Paul und besonders von Herbart ausgesprochenen Gedanken zu einem bestimmten und scharf begrenzten System zu vereinigen und auszubauen, nach welchem sich der Lehrplan der Erziehungsschule gestalten muß. „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszwecks ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden; die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, daß sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend

zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptstufen repräsentieren." Die Vertreter der Herbart-Zillerschen Pädagogik haben nun recht wohl gefühlt, daß die Zillersche Kulturstufentheorie noch sehr der wissenschaftlichen Begründung und der praktischen Ausgestaltung bedarf, daß sie auch noch viele Mängel und Fehler hat; sie haben sie daher öfters zum Gegenstand besonderer Erörterungen gemacht.

Staude (früher Schuldirektor in Eisenach, dann Seminardirektor in Koburg) hat die „kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule" eingehend und kritisch besprochen (Pädagogische Studien, 1880 und 1887). Nach welchen Prinzipien, so fragt er, hat denn seither die Volksschule die Auswahl des Lehrstoffs vorgenommen? Da ist zuerst das kirchliche Prinzip; man „wollte die Religiosität mit den gewaltigen Massen der unverdauten biblischen und Katechismusstoffe erzwingen", lähmte aber damit nur den Unterricht, so daß diesem Prinzip jede erziehende Kraft mangelt. Die neidische Maxime „herrscht in reaktionären staatsmännischen und Gesellschaftskreisen und möchte gern den beschränkten Wissenskreis der alten Volksschule, der ihr einst in bester Absicht zugewiesen wurde und vielleicht damals gar nicht reicher gewährt werden konnte, auch heute noch festhalten, resp. wieder herstellen und verewigen; aber durch diese Reduzierung werden nur Beschränktheit und Stumpfheit erzeugt, und das sind die Quellen der Brutalität". Das fachwissenschaftliche Prinzip „hat in stetem Ringen mit der neidischen Maxime Fach auf Fach, Wissensstoff auf Wissensstoff je nach dem Fortschritt der betreffenden Fachwissenschaft und nach dem Maße ihrer Verbreitung und Beliebtheit in die Volksschule geworfen"; man hat dabei jedes Fach nur soweit es nötig erschien beschnitten und gekürzt, sich aber sonst um die didaktische Verarbeitung seitens des Schülers nicht bekümmert, wodurch der didaktische Materialismus in die Volksschule kam. „Das Interesse, welches eine wegweisende Leuchte der Didaktik war, muß auch zur Leuchte, zum Prinzip bei der Stoffauswahl gemacht werden"; aus ihm ergibt sich der Hauptgrundsatz: „Nur das kann Lehrstoff sein, was den Zögling interessiert." Wir fordern daher, daß nur solche Stoffe bei dem erziehenden Unterricht zugelassen werden, welche notwendig bei jedem normalen Zögling ein unwillkürliches und dauerndes Interesse erwecken müssen, damit dasselbe den Willen beeinflussen kann. Hierzu ist einerseits nötig, daß der Lehrstoff Vorstellungen enthält, welche mit den vorhandenen verwandt (ähnlich) sind, damit sie von letzteren apperzipiert werden können; und anderseits können nur solche Stoffe das Kind interessieren, welche zugleich das Werden des geistigen Besitzstandes darstellen, sogenannte kulturhistorische Stoffe. Ziller hat für die Stoffauswahl das Apperzeptionsprinzip mit dem kulturhistorischen Prinzip verschmolzen, indem er von der Ansicht ausging, „daß es eine Anzahl allgemeinmenschlicher Kulturstufen gäbe, von denen jede einer gewissen Stufe der kindlichen Einzelentwicklung und somit auch der jedesmaligen kindlichen Apperzeptionsstufe entspreche"; die von ihm gewählten

kulturhistorischen Stoffe sollen nun diese den Stufen der Einzelentwicklung entsprechenden Kulturstufen darstellen. Den früheren Zeiten, besonders der Darstellung der zeitgenössischen Schriftsteller und Dichter, ist nach seiner Ansicht einerseits „eine größere Einfachheit der Handlungen, Übersichtlichkeit der Ereignisse, Durchsichtigkeit der Personen, Schlichtheit der Zustände und Einrichtungen eigen als den späteren"; und anderseits zeigt sich in der Entwicklung des Einzelmenschen ein Wachstum in der Apperzeptionsfähigkeit, so daß die früheren Zeiten dem Schüler psychologisch näher liegen als die späteren. Da nun durch die chronologisch geordneten Zeitbilder aus dem geschichtlichen Menschenleben in erster Linie das religiös-sittliche Leben des Zöglings geweckt und gebildet werden soll, „so ergibt sich von selbst, daß dieser historische Gesinnungsunterricht sein Ziel am leichtesten und vollkommensten erreichen würde, wenn die einer jeden historischen Entwicklungsstufe eigentümliche religiös-sittliche Anschauungs- und Denkweise auch in der Seele des Zöglings möglichst gleichzeitig, wenigstens keimartig und stückweise vorhanden wäre. Ziller hat Herbart nicht mißverstanden und fälschlich als Stütze herangezogen, sondern er hat nur die von Herbart weniger betonte materielle Seite der Apperzeptionsstufe stärker betont und unter Beschränkung auf den ethisch-religiösen Gehalt der parallelen Stufen für die Bedürfnisse der christlichen Volksschulbildung spezialisiert und planmäßig ausgestaltet". Staude will nun nicht annehmen, daß jede von Zillers acht Stufen eine solche Hauptstufe sei, welche jeder Mensch immer wieder durchmachen müsse und so einer bestimmten Apperzeptions- oder Einzelentwicklungsstufe vom 6.—14. Lebensjahr entspreche; „denn danach, daß das 19. Jahrhundert der deutschen Volksschule acht Schuljahre gewährt, haben sich doch Natur und Geschichte bei Anlage und Modifikation der Apperzeptionsstufen schwerlich gerichtet". Ferner ist es Staude nicht klar, ob Ziller der Ansicht ist, daß jedes Kind die Kulturstufen an und für sich als etwas Naturnotwendiges durchlaufe, oder ob er bloß meine, daß durch den Unterricht diese Stufen künstlich geschaffen werden müssen, damit der Einzelne an der gegenwärtigen Bildung der Menschheit mit voller Kraft teilnehmen und in ihre Arbeit in rechter Weise eingreifen könne. Ziller denkt offenbar „an eine natürliche Prädisposition des Zöglings für jeden der Stoffe, die analog dem Entwicklungsgange des Ganzen gewählt sind und an deren Hand der Einzelgeist rasch nochmals die Gesamtentwicklung durchmacht; das Durchmachen einer jeden Stufe dieser allgemeinen Entwicklung wird von einer entsprechenden Stufe der natürlichen Einzelentwicklung gefordert und, wenn diese Forderung vom Unterricht befriedigt wird, mächtig gefördert. Also denkt Ziller an beides, an ein naturnotwendiges und an ein von ihm gefordertes und gefördertes (künstliches) unterrichtliches Durchmachen bestimmter Entwicklungsstufen". Staude gibt zu, daß durch die in Form des konstanten Umgangs auf das Kind wirkende Gesamtentwicklung ein stufenmäßiges Emporgehobenwerden der Einzelentwicklung mit Notwendigkeit erfolgt und daß eine Reihe historischer Stoffe sich denken läßt, „die wegen ihres Fortschreitens von ein-

facheren, durchsichtigeren Begriffsprodukten, Interessen und Kulturleistungen zu komplizierteren und höheren Resultaten auch nur ganz im allgemeinen jener im allgemeinen wachsenden Einzelentwicklung entsprechen"; aber er setzt hinzu, „daß die in jedem Schuljahr erreichte Geistesstufe ebensosehr durch die unterrichtliche Bearbeitung der kulturhistorischen Vorstufen als durch das natürliche Fortschreiten des Zöglings mittelst Erfahrung und Umgang erzeugt wird, und daß folglich der Grund der Auswahl des jedesmal folgenden historischen Stoffs ebensosehr in der faktisch vorliegenden unterrichtlichen Vorarbeit, und in der objektiven Anschließbarkeit des neuen Stoffs an den alten als in der subjektiven, gar nicht genau fixierbaren Einzelentwicklungsstufe zu suchen ist". Staude weicht also weniger in der Sache als in der Begründung von Ziller ab, indem er „wohl auch einen der kulturgeschichtlichen Entwicklung entsprechenden Gang des Unterrichts" festhält, „nicht aber jeden Jahresstoff auf eine angeblich ihm korrespondierende natürliche Einzelentwicklungsstufe gründen" will; es mag ja, das gibt Staude zu, solche Stufen der Einzelentwicklung geben, die, ohne nach Jahren abgrenzbar zu sein, „eine gewisse Prädisposition für solche historische Stoffe haben, welche eine ähnliche Stufe eines historischen Gesamtlebens darstellen". Herbartisch ist nach Staude „der grundlegende Satz, daß für den werdenden Menschen nur das Werden der menschlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen werde, von absolutem Interesse sei und daß deshalb ein chronologisches Aufsteigen von den älteren Stufen zu den neueren, höheren Stufen sich als nötig erweise"; Herbartisch ist Zillers Forderung, daß es „klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen" sein müßten, die der Betrachtung zugrunde gelegt werden sollen; Herbartisch ist der Satz, „daß nur große, ganze, massig auftretende Stoffe die Teilnahme in genügender Tiefe erregen und so charakterbildend wirken können". Ziller hat nun nach Staude vor allen Dingen diese von Herbart bezüglich des Gymnasialunterrichts ausgesprochenen Forderungen auf den Volksschulunterricht übertragen und dem Zweck desselben angepaßt. Wie er die Rückbildungen und einzelnen Beziehungen weggelassen, so ist das von ihm geforderte „Durchleben" und „Durchmachen" nicht auf die vielen zufälligen Dinge der äußeren Kultur und vergangene Eigentümlichkeiten der einstmaligen Denkweise zu beziehen, sondern nur auf gewisse elementare Anschauungen, Erfahrungen und Grundsätze des religiös-sittlichen Lebens, welche noch berechtigte Bestandteile der derzeitigen christlichen Welt- und Lebensanschauung sind. „Die Zillersche Kulturstufentheorie", sagt Staude, „bedarf noch einer wissenschaftlichen Prüfung und eventueller Korrektur durch dieselbe; von der im allgemeinen leicht zuzugebenden Behauptung eines Parallelismus der Einzel- und Gesamtentwicklung bis zu einer theoretisch unanfechtbaren und unterrichtlich brauchbaren Fixierung, Begrenzung und Anordnung der einzelnen Stufen der Individualentwicklung und der ihnen kongruenten Kulturstufen der menschlichen Entwicklung ist ein langer Weg; diesen weiten Weg hat Ziller noch nicht durchschritten, er hat nur Schritte

auf ihm getan. Darum ist der Zillersche Lehrplan mit seinen Kulturstufen noch nicht als gesichertes Ergebnis der wissenschaftlichen Pädagogik zu betrachten, sondern als genialer Wurf nach dem scharf und richtig gefaßten Ideale des stoffgebenden Prinzips hin, als ein Wurf, der voraussichtlich vieles Richtige getroffen hat, das dereinst die langsam schreitende wissenschaftliche Gründlichkeit beifällig als solches anerkennen wird. Ziller betont bei der Aufstellung seiner Stufen sowohl in der Reihe der Einzelentwicklung als auch in der Reihe der Gesamtentwicklung viel zu stark und einseitig die soziale Bildung und das soziale Interesse", so daß er „nicht bloß die Entwicklungsstufen im Völkerleben, sondern auch die ihnen angeblich im Einzelleben entsprechenden Entwicklungsstufen ausschließlich von dem Gesichtspunkte des sozialen Fortschrittes aus abgrenzt und aneinander reiht"; „ich glaube vielmehr," sagt Staude weiter, „daß der Fortschritt der Einzelpersönlichkeit als solcher, die Entfaltung des religiösen und sympathischen Interesses, die Entwicklung des rechten ethischen Verhältnisses zu Gott und den Nebenmenschen in erster Linie maßgebend sind, denn sie geben erst die ethisch-religiöse Grundlage, auf der das soziale Interesse ruht und sich entfaltet."

Staude ist durch wissenschaftliche Gründe davon überzeugt worden, „daß das *Märchen* für das erste Schuljahr ein überaus geeigneter historischer Unterrichtsstoff ist"; er kann daher den von Dörpfeld und Wangemann gegen dasselbe vorgebrachten Bedenken nicht zustimmen. Dörpfelds Forderung einer besseren Auswahl und methodischen Bearbeitung der *biblischen Geschichte* für die Unterstufe hält Staude entgegen, daß damit die Schwierigkeit der Behandlung wohl etwas gemildert aber nicht beseitigt sei; dem Einwand Dörpfelds, daß hier auch die Kirchengemeinschaft mitzureden habe, hält Staude entgegen, „daß das Interesse der Religion durch jene Reform nicht nur nicht geschädigt, sondern sogar gefördert wird und werden soll". Gegenüber von Wangemanns Behauptung, „die von ihm ausgewählten Stoffe seien geschichtliche Darstellungen der einfachsten Verhältnisse des Lebens in und mit Gott, dem Inhalt nach verständlich und übersichtlich, der biblischen Form nach konkret und plastisch", hält Staude entgegen, daß die biblischen Erzählungen dennoch für das in Rede stehende Alter nicht konkret und plastisch genug seien, und zwar weder der Form, die viel zu reich an Abstraktionen und Bildern ist, noch dem Inhalt nach, und zwar sowohl hinsichtlich des religiös-sittlichen Kerns der Geschichten, als auch des Trägers desselben, der nach Zeit und Raum dem Kinde völlig fremden Geschichte, welche beide von demselben nicht apperzipiert werden können. Wenn Wangemann ferner behauptet, daß „durch die in der biblischen Geschichte vorgeführten Lebensverhältnisse und Züge aus einem Leben in und mit Gott das Kind seine eigenen Lebensverhältnisse verstehen lerne", so hält Staude dieser Behauptung die andere entgegen, „daß nur von der Individualität aus eine kräftige Einwirkung auf die kindliche Entwicklung möglich ist, und daß von ihr aus der Weg zu allem Fremden, Allgemeinen und Objektiven geht". Gegen den dritten von

Wangemann angeführten Vorzug der biblischen Geschichten, daß sie den Blick des Kindes über die ihm bekannten Lebensverhältnisse allmählich hinausführten, bemerkt Staude, „daß diese Hinausführung eben keine allmähliche, sondern eine ganz unvermittelte und gewaltsame ist". Und endlich gegen die vierte Behauptung Wangemanns: der biblische Geschichtsunterricht entspricht wie kein anderer den religiösen Bedürfnissen des Kindes, die es vom Elternhause mitbringt und deren Befriedigung es verlangt, was vom Märchen nicht behauptet werden kann, weil das Kind bald merkt, daß es nur Erdachtes ist, führt Staude ins Feld: „Daß die Märchen Produkte des phantasierenden und dichtenden Volksgeistes sind, haben sie erstens mit vielen biblischen Geschichten aus der Ur- und Patriarchenzeit gemein und zweitens tut das der Wahrheit der aus ihnen herausgebildeten religiösen Anschauungen und sittlichen Urteile nicht im mindesten Eintrag." Staude hält daher „den Märchenstoff schon an und für sich für das erste Schuljahr gewinnbringender als den biblischen", er glaubt, „daß er zweitens wie nichts anderes die spätere Gewinnbarmachung des biblischen Stoffes vorbereite und unterstütze"; mit dem letzteren will er also warten, „bis der ethisch-religiöse Gehalt der biblischen Geschichten in genügender Weise und die Geschichten selbst als historische Bilder überhaupt apperzipierbar geworden sind". Allerdings sieht er nun die Märchenstufe nicht als eine Kulturstufe in der gewöhnlichen Bedeutung des Wortes an, „welche den ganzen Komplex der einer menschheitlichen oder volksgeschichtlichen Periode eigentümlichen sittlichen und religiösen Anschauungen und aller Leistungen auf allen Gebieten des Lebens umfaßt, sondern nur eine allgemein kindliche, allen Völkern in ihrer Kindheitsperiode und auch jedem einzelnen Kinde als solchem eigene Auffassungsweise der Natur und des Menschenlebens, über die sich aber die Kinder der Jetztzeit viel rascher erheben werden als die Kinder und Völker der Urzeiten." „Daß die Erzählung von Robinson dem Kinde im höchsten Grade interessant ist und somit der Herbartschen Grundforderung an jeden historischen Stoff entspricht, wird wohl kaum zu bezweifeln sein", behauptet Staude; „jedes der drei Interessen der Teilnahme, das sympathetische, das soziale und das religiöse findet gerade in der dem Alter des Kindes angemessenen Sphäre reiche Nahrung, das sittliche Urteil findet zahlreiche Gelegenheiten zu klaren und bestimmten, auf sittlicher Einsicht beruhenden Entscheidungen über das faktisch Geschehene sowohl als auch über das, was an seiner Stelle hätte geschehen können oder sollen, und das der Erzählung eigene religiöse Interesse liegt ebenfalls klar am Tage", so daß dasselbe durch sie genügend gepflegt „und also eine geeignete Fortsetzung der durch den Märchenunterricht angeregten religiös-sittlichen Gedankenbewegung gegeben" wird. „Der Segen der bürgerlichen Gesellschaft und der sozialen Arbeit hauptsächlich wird durch sein Fehlen und seine unsäglich mühsame Wiedererarbeitung dargestellt", worin „eine Veranschaulichung des kulturgeschichtlichen Fortschritts liegt, die höchst wertvoll für den Unterricht ist, weil sie ihm eine unersetzliche Pro-

pädeutik alles geschichtlichen Unterrichts darbietet". Staude sieht aber in der Robinsonerzählung das Phantasiebild eines modernen Dichters, der in dem Einzelleben Robinsons nur ein Spiegelbild des allgemeinen menschlichen Fortschritts geben wollte, nur die Einleitung zu aller Geschichte, ja für alle Erkenntnis der Außenwelt, zu der sie anregt, und daher entspricht sie auch einer bestimmten, allerdings nicht scharf abgegrenzten Entwicklungsstufe des Kindes. Bezüglich der biblischen Geschichten hat Staude nichts dagegen einzuwenden, daß in den beiden ersten Schuljahren neben Märchen und Robinson auch noch einige verständig ausgewählte biblische Geschichten, besonders aus dem Leben Jesu und der Urgeschichte, zur Behandlung kommen; sonst stimmt er mit Ziller überein, „daß die neutestamentliche Geschichte überhaupt erst nach der Behandlung der alttestamentlichen als Hauptstoff auftreten darf"; er ist auch wie Ziller der Ansicht, daß mit der Patriarchengeschichte begonnen werden müsse, da „das Patriarchenleben eben nur das Familienleben im großen und als Nomadenleben die Vorstufe aller auf dem Ackerbau beruhenden Kultur, ein in sich abgeschlossenes, von einem Geiste durchdrungenes Ganze ist, das auch abgesehen von seiner eminenten religiös-sittlichen Bedeutung als ein rein historisches Lebensbild durch Einfachheit und Durchsichtigkeit der gewachsenen Apperzeptionskraft des Schülers völlig entspricht und durch die klassische Form, in der es verkörpert ist, den höchsten Anforderungen an einen historischen Lehrstoff Genüge tut". Wenn man die Patriarchenzeit als Kulturstufe betrachtet, so kann es sich dabei nicht um die äußere Kultur, sondern um die im Denken, Fühlen und Wollen, in Leben, Sitte und Gesetz sich darstellende Weltauffassung handeln; „und die patriarchalische Weltauffassung ist unserer Meinung nach allerdings eine solche, welche auch die Kinder der Gegenwart mehr oder minder praktisch durchleben, so daß der entsprechende Schulstoff nicht bloß auf eine formale, sondern auch auf eine materiale Apperzeptionsstufe der Zöglinge rechnen kann; denn das Christenkind der Gegenwart wird auch ohne planmäßigen Religionsunterricht ganz naturgemäß denselben Weg gehen, der die Menschheit durchs Judentum zum Christentum geführt hat". Staude ist aber entschieden dagegen, daß mit Ziller im 4. Schuljahr Moses und die Richter und im 5. die Königszeit Israels zur Behandlung kommen; denn, sagt er, „so bereitwillig wir auch zugeben, daß die Richterzeit als Zeit der Nationalitätsbildung, des Ackerbaues, der Verfassungsänderung und der kriegerischen Kraftentfaltung ein Fortschreiten über die Patriarchenzeit repräsentiert, so entschieden müssen wir doch in Abrede stellen, daß sie in der Hauptsache, im religiös-sittlichen Leben des Einzelnen und des Ganzen einen Fortschritt darstellen", was doch die Hauptsache wäre, um dessenwillen man sie in den Religionsunterricht aufnehmen müßte. Man wird also wohl die Richterzeit behandeln, „allein das muß ganz nebenbei in kurzer Zeit geschehen". Die Patriarchengeschichte ist zudem „im wesentlichen gar nicht historisch, sondern ein Produkt der prophetischen Geschichtsschreibung zur Königszeit"; sie lehrt uns also „den religiös-sittlichen

Geist kennen, der zur Königszeit jene Idealbilder der Erzväter geschaffen und gedichtet hat"; die Patriarchenzeit muß also in religiös-sittlicher Hinsicht höher stehen als die Richterzeit. Staude verweist also die Richter- und Königszeit einschließlich der Geschichte des Moses und der Propheten, welche auch in religiös-sittlicher Hinsicht eine höhere Stufe als die Patriarchenzeit darstellen, ins vierte Schuljahr; dem fünften und sechsten Schuljahr dagegen weist er das Leben Jesu zu, „weil es der anerkannt höchste, wirksamste, dem Erziehungszweck am direktesten und mächtigsten dienende Lehrstoff der Volksschule ist". Da die christliche Weltanschauung und die christliche Sittenlehre für Staude „sowohl die höchste Kulturleistung der Menschheit als auch die höchste Offenbarung der erziehenden Gottheit sind", so ist „ihre lebendige Aufnahme und vollkommene Realisierung die höchste Aufgabe der Menschheit", und das Kind der Gegenwart wird dadurch „auch ganz von selbst eine jener christlichen Entwicklungsstufe mehr oder minder ähnliche Stufe der Einzelentwicklung erreichen". Mehr als diese vier Stufen will nun Staude nicht anerkennen, und nur in dieser Modifikation will er die Zillerschen Prinzipien gelten lassen; denn die Apostelgeschichte und die Reformationsgeschichte sind nach seiner Ansicht nur „eine Ausgestaltung, Verbreitung, Wiederholung und innere Aneignung der christlichen Idee". Der Apostelgeschichte weist Staude mit Ziller das 7. Schuljahr zu; im letzten Schuljahr tritt ihr außer der Reformationsgeschichte der Katechismus zur Seite. „Auch hierin", sagt Staude, „sind wir mit Ziller einverstanden oder vielmehr müssen es eben sein, da uns die gegenwärtigen kirchlichen Verhältnisse einen andern pädagogisch richtigeren systematischen Abschluß unseres historischen Religionsunterrichts nicht gestatten, und können es nur bedauern, daß sowohl der nicht-biblische Originaltext als auch die Erklärung mit den Forderungen einer rationellen Pädagogik wenig harmonieren und daß insbesondere der enge Rahmen und dürftige Gehalt des Katechismus zu dem Reichtum der religiösen und sittlichen Einzelvorstellungen, Begriffe und kleineren Systeme, die der historische Unterricht hat gewinnen lassen, in einem traurigen Mißverhältnisse stehen".

Staude wendet sich weiterhin zur Beantwortung der Frage, ob die besprochenen kulturhistorischen Stoffe nun im Sinne Zillers Konzentrationsstoffe sein können. „Wir glauben", sagt er, „daß jedem Fach so viel Selbständigkeit gebührt, als es zur Erreichung der eigentümlichen ihm vom Erziehungszweck gestellten Aufgabe braucht, und nur innerhalb dieser Schranken darf es sich von einem andern Fache und also auch von dem historischen Hauptstoffe beeinflussen lassen. Wir respektieren daher die stoffliche Beziehung aller Nebenfächer zu dem Hauptfache, und wo sie sich bietet oder leicht herstellen läßt, soll sie ausgenutzt werden; aber sie genügt nicht für den Aufbau weder des naturkundlichen, noch des deutschen, noch des profangeschichtlichen Unterrichtsstoffes. Die strenge Zillersche Konzentration halten wir daher für eine wohlgemeinte, aber übel angebrachte Übertreibung des wahren Verknüpfungsgedankens, für

ein Extrem, das durch das herrschende System der absoluten Verknüpfungslosigkeit hervorgerufen wurde, für einen Irrtum der Konsequenz, der die in den unteren Schuljahren wahrgenommene Durchführung auch unter ganz anderen Verhältnissen und Ansprüchen des Schülergeistes und Schulstoffes annahm und dann diese Möglichkeit ohne alle Rücksicht auf das Recht der übrigen Disziplinen zur Wirklichkeit machen wollte." Nachdem aber Ziller Staude entgegengehalten hatte, daß auch er alles herangezogen wissen wollte, „was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist" und „daß der Konzentrationsstoff als Leitfaden für alles außerhalb der Gesinnungssphäre liegende nur so viel als möglich Weisungen, Richtpunkte für die Auswahl aus dem reichen und bunten Material für die Erfahrung und den Umgang darbieten müsse, damit der Unterricht sich nicht ins Unbestimmte verliere" und daß einzelne Stoffgruppen von hier aus auch selbständig weitergeführt werden könnten, erklärt er sich mit ihm im Prinzip einverstanden. Es ergibt sich von selbst, daß die profangeschichtlichen Stoffe, welche Ziller in inhaltliche Beziehung zu den jedesmaligen heilsgeschichtlichen Stoffen zu bringen sucht und dann mit diesen gemeinsam als Konzentrationsstoff zweiten Ranges aufstellt, schon als geschichtliche Stoffe den heilsgeschichtlichen homogen sind und als deutsch-christliche von vornherein reiche Verknüpfungen mit ihnen erwarten lassen; dennoch darf man auch hier diese Verknüpfungen nicht als einziges Prinzip für die Stoffauswahl gelten lassen, sondern muß in erster Linie hier Stoffe ins Auge fassen, welche eine mächtige Förderung des teilnehmenden Interesses und vielfache Übung des sittlichen Urteils versprechen. Staude fügt von diesem Gesichtspunkte aus daher zu den von Ziller ausgewählten geschichtlichen Lehrstoffen noch andere hinzu und verlangt mit ihm: „Alle historischen Stoffe treten in großen zusammenhängenden Massen und nur einmal, aber mit Macht auf, nur so sind wir unter Voraussetzung der rechten methodischen Durcharbeitung des tiefen, reichen und freien Interesses unserer Zöglinge sicher und hiermit der charakterbildenden Macht unseres Unterrichts."

H. Kern, ein Herbartianer, spricht (Grundriß der Pädagogik 1873) nicht von kulturhistorischen Stufen bei der Auswahl des Lehrstoffs. „Erfahrung und Umgang sollen durch den Unterricht ergänzt werden; den Stoff, vermittelst dessen der Unterricht diese Aufgabe löst, bieten ihm die Wissenschaften dar, die historischen, die das Gebiet des Menschlichen, und die Naturwissenschaften, die das der äußeren Natur umfassen. Damit sind die zwei Hauptrichtungen bezeichnet, die jeder Unterricht haben muß, der die Bildung des gesamten Gedankenkreises im Auge behalten will. Da in der Erfahrung die Erkenntnis, in dem Umgange die Teilnahme wurzelt, so gebührt der geschichtlichen Seite des Unterrichts, wenn dieser erziehend wirken soll, der Vorrang, weil aus der Teilnahme die Gesinnungen entspringen, von welchen der sittliche Wert des Menschen am unmittelbarsten abhängt. Es ist kein erziehender Unterricht zu denken, der sich nicht auf jeder Bildungsstufe zugleich geschichtlicher und naturwissenschaft-

licher Lehrstoffe bediente; zwischen den verschiedenen Interessen muß in Beziehung auf die beiderseitigen Stoffe aber das rechte Gleichgewicht hergestellt und die auf sie bezüglichen Gedankenkreise müssen in Verbindung miteinander gesetzt werden, damit die Selbsttätigkeit, die der Unterricht anregt, als Ausfluß einer Persönlichkeit erscheint; daher muß jederzeit in den Mittelpunkt der ganzen durch den Unterricht anzubauenden Gedankenwelt ein Unterrichtsstoff treten, der geeignet ist, Träger einer sittlichen Gesinnung zu werden; aller andere Unterricht aber muß sich an denjenigen anschließen, welcher vorherrschend ein solcher Gesinnungsunterricht zu sein befähigt ist. Der Unterrichtsstoff, welcher auf jeder Stufe den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden muß, kann nur ein solcher sein, welcher der geschichtlichen Seite des Unterrichts angehört; für jede Unterrichtsstufe ist also ein geschichtlicher Lehrstoff festzusetzen, zu dem der Lehrstoff des übrigen Unterrichts gleichsam ergänzend hinzutritt." Solcher Lehrstoff muß für den Zögling zwar völlig erfaßbar, aber doch zugleich von dauerndem Wert sein; darum soll man ihm historische und dichterische Meisterwerke darbieten. „Je kürzer die Schulzeit der Volksschule ist, desto notwendiger ist es, zum Mittelpunkte des gesamten geschichtlichen Unterrichts und damit zum Mittelpunkt des Unterrichts überhaupt einen historischen Stoff, der am unmittelbarsten mit dem sittlichen Zweck der Erziehung zusammenhängt, d. h. den in der biblischen Geschichte und in der Kirchengeschichte enthaltenen Lehrstoff zu wählen. Jener Stoff kann natürlich erst dann zum Mittelpunkte des Unterrichts gemacht werden, wenn für die Anfänge der biblischen Geschichte, namentlich für die zuerst auftretende Patriarchengeschichte, welche auf der entsprechenden Stufe anderer Schulen das Zentrum des Unterrichts bilden muß, die apperzipierenden Vorstellungen vorhanden sind, also vielleicht im dritten Schuljahr, nachdem in den beiden ersten nach dem Vorschlage Zillers etwa eine Märchen- und eine Robinsonstufe vorangegangen sind."

Willmann (a. a. O.) sieht Zillers Verdienst darin, daß er „mit der Herbartschen Idee von einer ‚ästhetischen Darstellung der Welt zum Zwecke der Erziehung' Ernst gemacht und die Reihe der erziehenden Erzählungsstoffe fixiert" hat. Er tritt für die Grimmschen Märchen als Lehrstoff des ersten Schuljahres ein; er findet sie „kindlich, voll Einfalt und Phantasie zugleich. Die Welt des Märchens ist des Kindes Welt, denn es ist die Welt der Phantasie; sie sind zugleich ein Band zwischen den Ständen, ein nationaler Schatz, der Arm und Reich, Hoch und Niedrig vereint gehört". Sie sind für ihn sittlich bildend, denn sie führen „in ein ideales Reich der einfachsten sittlichen Verhältnisse ein"; sie sind überdies auch lehrreich und geben Ausgangspunkte zu unterrichtenden Besprechungen. „Es wird dem phantastischen Wesen des Märchens zwanglos und in völlig kindlicher Weise ein genügendes Gegengewicht gegeben dadurch, daß Dinge und Verhältnisse, auf die das Märchen hinleitet, zur Anschauung und Besprechung gebracht werden und so zugleich der Anfang gemacht wird mit der Belehrung über die Umgebung des Kindes." Die Geschichte von

Robinson findet er in Anlage und Fortschritt kindlich, einfach, schlicht und phantasievoll zugleich; „im Märchen stößt die Phantasie noch selten unsanft an die Grenze des Wirklichen an, anders im Robinson", und darin liegt der Fortschritt. „Die Phantasie muß sich darauf beschränken, Wirkliches zu kombinieren und zu verschieben, der Zwang der Dinge bestimmt den Fortschritt der Geschichte. In die Sachen führen die zahlreichen belehrenden Besprechungen ein, die sich an Robinson anschließen"; zu Belehrungen über geographische, naturkundliche Verhältnisse und menschliche Beschäftigungen findet sich reiche Gelegenheit. Die Erdteile, die Hauptländer Europas und die Unterschiede der Klimate treten auf; die naturkundlichen Belehrungen müssen sich auf das Notwendigste beschränken, und die verwandten heimatlichen Produkte sind in die Besprechung der tropischen hereinzuziehen. Sittliche Belehrungen lassen sich leicht an die mündliche Erzählung anknüpfen; der Wert der bürgerlichen Gesellschaft mit ihrer Arbeitsteilung tritt greifbar vor Augen, und der Segen des Familienlebens spiegelt sich ergreifend in der tiefen Sehnsucht des Familienlosen. In der neuesten Auflage der „Pädagogischen Vorträge" sagt aber Willmann: „Ob Robinson wirklich der rechte Zentralstoff des zweiten Schuljahres ist, ist mir fraglich geworden. Er tritt aus der Reihe heraus, ist weder eigentlich klassisch noch national; er entrückt zu früh in exotische Gegenden. Robinson ist als freie Lektüre für Knaben und Mädchen von 10—12 Jahren ganz an seiner Stelle; siebenjährige Kinder wissen noch wenig mit ihm anzufangen." „Die biblische Geschichte ist getragen von der Anschauung, daß die Geschicke eines Volkes Maßregeln Gottes zu seiner Leitung nach einem von Anbeginn vorgesteckten Ziele sind, und ihre Bedeutung für die sittlich-religiöse Bildung der Jugend liegt darin, daß sie die Stätte gibt, den Glauben an die göttliche Leitung des Menschengeschlechts überhaupt zu pflanzen. Aber die biblische Geschichte, zumal die Patriarchengeschichte, hat und löst noch eine andere Aufgabe, die nämlich der Vorbereitung von allem geschichtlichen Unterricht"; hier sind die Grundsteine der Geschichte gelegt, „alle Aufgaben und aller Genuß des Lebens blieb, wie Lotze sagt, innerhalb eines engen und übersehbaren Gesichtskreises zusammengedrängt"; Szenerie und Lebensweise sind von hohem Reiz für das empfängliche Gemüt des Jünglings, „einfach und durchsichtig ist der Zusammenhang der Lebensformen und der Natur des Landes", und „reich in ethischer Hinsicht ist die Ausbeute dieser Erzählungen". Von kulturgeschichtlichen Stufen, die auch für die Entwicklung des Kindes solche sein sollen, ist bei Willmann aber keine Rede; in seiner „Didaktik als Bildungslehre" bezeichnet er den sittlich-religiösen Endzweck, die psychologische Stufenfolge und die Wechselbeziehung der Unterrichtsstoffe als die Momente, welche maßgebend für die Organisation des Bildungsinhaltes sein sollen. Die drei Gebiete des erziehenden Unterrichts, die Hingebung, Teilnahme und Erkenntnis, sollen sich wie Zonen oder Ringe um einen Mittelpunkt legen, der vom religiös-sittlichen und heimatlich-vaterländischen Lehrstoffe ausgefüllt wird. Bei der Anord-

nung der Lehrfächer soll allerdings auch das historische Prinzip berücksichtigt werden, „welches besagt, daß das in der Zeit Vorangehende auch beim Bildungserwerb den Vorzug erhalte"; denn „allermeist enthält das der Sache nach Frühere den Schlüssel zu dem Späteren, und es führt das Verfolgen der Entwicklung eines Gegenstandes am einfachsten zum Verständnisse desselben". Wo jedoch ohne Vernachlässigung des Nächstliegenden das historische Prinzip nicht angewandt werden kann, da muß man sich begnügen, das Späterentstandene nachträglich aus dem Früheren zu erklären. „Das Wachstum der menschlichen Kräfte ist bis zu bestimmten Grenzen ein kontinuierliches, und im ganzen angesehen einem Wandeln auf allmählich ansteigendem Pfade ähnlicher als einem Ersteigen von Stufen; allein die Natur, und ihr folgend die Gesellschaft, haben diesen Pfad in gewisse Abschnitte zerlegt, deren Erreichung mit dem Erklimmen von Stufen verglichen werden kann." Im Kindesalter erwirbt der Mensch aus seiner Umgebung die Muttersprache, Heimatskunde, heimische Lieder, Sprüche, Märchen und Sagen; dies „sind die dem kindlichen Gedankenkreise homogenen und ihn doch zugleich erweiternden Stoffe; Übungen im Anschauen und Beobachten und Weckung des Formensinnes durch primitives Zeichnen und darstellendes Arbeiten bereiten zweckmäßig den naturkundlichen und den Formenunterricht vor". Im Knabenalter bietet der Unterricht den „heroischen Regungen der Knabennatur" die Heldensagen und -geschichten dar; „die Heimatskunde kann er zur Weltkunde, die Anschauungsübungen zur Naturgeschichte erweitern; die Beschäftigung mit der Karte und das Vergleichen der Naturformen unterstützen das Zeichnen, welches sich nun die Aufgabe, als Formenunterricht der Mathematik vorzuarbeiten, zu stellen hat". Im reiferen Knabenalter ist „auf die Zeit des vorwiegenden Aufnehmens nun die des Durchdringens und Verarbeitens gefolgt; der Sprachunterricht ist bis zur Literatur vorgeschritten, zur Grammatik kommt die Lektüre hinzu; die Mathematik tritt ein, an Stelle des Rechnens und Zeichnens treten der Ansatz, die Konstruktion, das Räsonnement; die Landkarte bleibt in Verwendung, aber die Geschichtstabelle kommt hinzu, nicht mehr die Großtaten allein, sondern das Geflecht der Ereignisse sollen aufgefaßt und eingeprägt werden".

Rein (Prof. der Pädagogik und Direktor des pädagogischen Seminars in Jena, früher Seminardirektor in Eisenach) geht in seiner „Pädagogik im Grundriß" von der Voraussetzung aus, daß „nur das Lehrstoff sein kann, was das Interesse der Schüler hervorzurufen und zu fesseln vermag". Er stellt als erste Bedingung für die Stoffauswahl die Forderung auf: „Nur der Stoff wird das Interesse der Kinder tiefgehend und nachhaltig erregen können, welcher der kindlichen Fassungskraft oder der jeweiligen Apperzeptionsstufe des Kindes genau entspricht." Rein ist aber in seiner Entwicklung auf dem individualistischen Standpunkt der Herbart-Zillerschen Ethik nicht stehen geblieben, sondern zu dem individualistisch-sozialen fortgeschritten; er fordert, daß der Zögling befähigt werden soll, sich dereinst an den Aufgaben seines Volkes in der Gegenwart

beteiligen zu können; er stellt daher für die Stoffauswahl als zweite Bedingung die Forderung auf: „Betrachte den gegenwärtigen Kulturstandpunkt des Volkes und suche denselben bei deinem Zögling nach allen Seiten hin zu rechtem Verständnis zu bringen, damit derselbe selbst den Platz finden lerne, wo er mit seiner Arbeit im Sinne einer sittlichen Persönlichkeit einzutreten gedenkt. Die Kultur umfaßt das gesamte Gebiet menschlicher Arbeit, alles, was Menschen je empfanden, erfuhren, erdachten und versuchten auf dem Gebiete der Geistes- und Naturwissenschaften." In sie wird nun der werdende Mensch hineingestellt mit der harten Forderung, die Kräfte derselben sich zu eigen zu machen, um wiederum die Kraft des Ganzen zu vermehren. Da nun, so fährt Rein in seiner Erörterung fort, die Gegenwart eines kultivierten Volkes auf dessen Vergangenheit ruht und nur aus dieser heraus verstanden und richtig erfaßt werden kann, so stellt er als dritte Bedingung für die Stoffauswahl die Forderung auf: „Das Werden der nationalen Kultur in den Hauptwendepunkten zu verfolgen und zwar von den Anfängen derselben an, von da, wo es einen bestimmten Fortschritt gibt, bis zur Gegenwart. Dieser Grundsatz, den wir nach seinem Inhalt den kulturhistorischen nennen können, stimmt nun auch mit der psychologischen Forderung zusammen: die jedesmaligen Stoffe der Apperzeptionsstufe des Kindes anzupassen." Denn es gibt historische und individuelle Entwicklungs- oder Apperzeptionsstufen; beide gehen vom Niederen zum Höheren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren. Wenn es nun gelingt, beide Reihen genau aufeinander zu stimmen, so müßte man das Interesse des Schülers unbedingt in seine Gewalt bekommen, weil die psychischen Vorbedingungen hierdurch am besten bestimmt würden. Es wird nun niemals gelingen, „die Menschheit in dem ganzen Umfange ihres Könnens, Wissens und Schaffens zu erfassen und in konzentrierter Gestalt der heranwachsenden Jugend zu übermitteln. Die Wendepunkte in der Entwicklung der deutschen Kultur, diese sind es, welche von unserm Zögling durchlaufen werden sollen; indem er die Ergebnisse der einzelnen Bildungsperioden verfolgt, und zwar so, daß er von den einfachsten Gestaltungen zu den späteren verwickelteren fortschreitet, durchlebt er von neuem die Gesamtentwicklung nach ihren Hauptwendepunkten in sich". Durch die Einführung in das nationale Leben in seinem Werden wird also das Interesse des Zöglings gesunde und greifbare Nahrung erhalten; „das Werden des Einzelnen wird genährt am Werden des Ganzen". Daher „sind aus der Entwicklung der nationalen Kultur in erster Linie die Stoffreihen für den erziehenden Unterricht zu schöpfen; damit werden sich von selbst manche Ausblicke in die Geschichte anderer Nationen ergeben, soweit ihr Schicksal mit den einheimischen Geschicken verknüpft ist. An der Hand der Stoffe, welche die Volksentwicklung hervorgebracht hat, muß der Einzelgeist in rascher, konzentrierter Weise die Gesamtentwicklung durchlaufen, um dadurch vorbereitet zu werden, als sittlicher Charakter dereinst die Höhe der Gegenwart begreifen und selbsttätig, wenn auch in bescheidenster Stellung, an

ihren Aufgaben teilnehmen zu können". Es müssen dies, mit Rücksicht auf Erziehungszweck und die Erregung eines tiefen und nachhaltigen Interesses klassische und in sich zusammenhängende Stoffe sein. „Dem werdenden Menschen kann nur das Werden seines Volkes verständlich und Interesse erzeugend sein; nur durch die sukzessive Vertiefung in die vergangenen Hauptstufen volkstümlichen Fortschreitens, soweit sie in klassischen Darstellungen vorliegen, kann der Zögling allmählich dem Verständnis der Gegenwart und seinen Aufgaben zugeführt, dabei seine eigene Denkungsweise fest begründet werden. Diese aufsteigende Reihe historischer Hauptstufen kann auf eine entsprechende Reihe von Entwicklungsstufen im Innern des Zöglings und somit auf sein tiefstes Interesse rechnen." In dem mit den Seminarlehrern Pickel und Scheller in Eisenach herausgegebenen Werk: „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen" (Acht Schuljahre; 1. Aufl. 1878) hat Rein sich noch eingehender mit der Auswahl und Anordnung des Stoffes nach den kulturhistorischen Stufen beschäftigt. Er geht hier von Herbarts Anschauungen über diesen Gegenstand aus und sieht in Zillers Anschauungen einen weiteren Ausbau der Herbartschen und eine Übertragung derselben auf die Volksschulerziehung, von der er urteilt: „Man wird nicht leicht ein besseres Programm für die Aufstellung des Lehrplans finden können". Nachdem er dann die Stoffe, welche Ziller für den Gesinnungsunterricht auf den verschiedenen Stufen aufgestellt hat, mit Zillers Begründung dargelegt, fügt er hinzu, daß er im wesentlichen mit ihm einverstanden sei und nur in einigen nebensächlichen Punkten von ihm abweiche. „Die Forderung eines kulturgeschichtlichen Ganges im Unterricht auf Grund einer gewissen Prädisposition der kindlichen Geistesentwicklung zu diesem Gang" steht für Rein „als das richtige Prinzip für die Auswahl und Aufeinanderfolge der geschichtlichen wie der Stoffe überhaupt fest. An der Hand dieses Gangs soll der Einzelgeist nochmals die Gesamtentwicklung in zusammengedrängter Weise durchlaufen bis zu den verwickelten Verhältnissen der Gegenwart, damit er diese verstehen und an ihren Aufgaben sich beteiligen lerne". Rein glaubt an dieser Idee um so mehr festhalten zu müssen, „als sie zugleich die Lösung der Konzentrationsfrage herbeizuführen vermag; gibt man die Kulturstufentheorie auf, so werden dadurch auch der Konzentrationsidee die Kraft und alle Wirksamkeit genommen und die Formalstufentheorie zum Mechanismus herabgedrückt". Aber er übersieht doch auch nicht ganz die Mängel und Fehler der Zillerschen Kulturstufentheorie, von denen wieder nach seiner Ansicht die der Konzentrationsidee herrühren; „indem Ziller den Aufbau nur nach der ethisch-sozialen Seite hin ins Auge faßte, also mit der Idee nicht vollen Ernst machte, mußten alle übrigen Bildungselemente mehr oder weniger willkürlich dem Hauptstoffe eingefügt, mehr äußerlich angeklebt als innerlich verbunden erscheinen"; es muß daher auf jeder Stufe des Lehrplans „ein Kulturbild entworfen werden, zu welchem jedes Fach, die verschiedenen kulturellen Bestrebungen des Volkes widerspiegelnd, seine eigentümliche

Farbe beiträgt". Allerdings hatte nach Rein Ziller darin recht, daß die ethisch-soziale Seite die tonangebende in der Kulturentwicklung und also auch in der Erziehung sein muß. Rein stimmt Professor Vogt zu, welcher vier Entwicklungsreihen annimmt: „1. Das Individuum in theoretischer Hinsicht besitzt zuerst phantasiemäßige, dann eine tatsächliche und zuletzt eine reflektierende Denkweise; 2. Das Volk hat in theoretischer Hinsicht zuerst eine mythische, dann eine historische und zuletzt eine philosophische Anschauungsweise; 3. In praktischer Hinsicht treten folgende drei Entwicklungsstufen des Individuums auf: zuerst blinde, dann willige und zuletzt moralische Unterwerfung des Willens oder: Gebundenheit an eine fremde Autorität oder Herrschaft der fremden Autorität, freie Bewegung unter der Autorität des Gesetzes und Selbstautorität oder Herrschaft der Ideen; 4. Die entsprechenden Entwicklungsstufen eines Volkes in praktischer Hinsicht endlich sind nach Ziller: Heldenzeitalter, Staatenbildung und Durchbildung des Lebens." Endlich erklärt Rein, daß mit dem „Durchleben" und „Durchmachen" der Stufen nicht ein völliges Eintauchen des Kindes in die jeweilige Kulturstufe, nicht ein völliges Vergessen alles dessen, was das Kind an Kulturerwerb in die Schule mitbringt, gemeint sein kann, auch nicht im Sinne Rousseaus ein Entrücken des Zöglings aus der heutigen Gesellschaft, sondern „daß wir den Zöglingen die Kulturstufen in möglichster Breite und Anschaulichkeit nach allen Beziehungen hin, welche für die Erziehung in Betracht kommen, vorführen, sie dieselben begreifen lehren und nach Herbarts Worten das Bewußtsein in ihnen wecken: ‚Hier konnte die Menschheit nicht stehen bleiben'".

Dörpfeld (1824—1893, Hauptlehrer, resp. Rektor in Barmen-Wupperfeld) war ein eifriger Vertreter der Herbart-Zillerschen Pädagogik vom Standpunkt der evangelischen Kirche, die er durch sein „Evangelisches Schulblatt" und seine zahlreichen Schriften auszubauen und zu verbreiten suchte, wobei er die offizielle Pädagogik einer scharfen Kritik unterzog; seine Schriften enthalten eine Fülle tiefer und eigenartiger Gedanken, die er in etwas zu breiter Darstellung dem Leser vorlegt. Er nimmt in seiner Schrift: „Der didaktische Materialismus" (1879) Stellung zu dem Zillerschen Gesinnungsunterricht im Anschluß an die kulturhistorischen Stufen, wie derselbe von Rein in der damals erschienenen Schrift: „Das erste Schuljahr. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang", welche später als 1. Band der Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts erschienen ist, dargestellt wurde. „Daß der Religionsunterricht, und insonderheit der auf der Unterstufe, noch nicht so geartet ist, wie er nach echt pädagogischen Grundsätzen sein sollte", gesteht Dörpfeld zu, ebenso, „daß auf der Unterstufe die Behandlung der biblischen Geschichte mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hat"; aber „daß die Märchen in jedem Betracht der geeignete Stoff wären", davon hat er sich noch nicht überzeugen können. Denn nach seiner Ansicht kann hier „die Methodik nicht allein entscheiden, und zwar aus pädagogischen Gründen", sondern hier hat auch zur Zeit noch

die Kirche mitzureden; „kurz, die Frage ist verunreinigt, den Pädagogen aus den Händen genommen und auf lange Zeit undiskutierbar". Der Zillersche Lehrgang hat nach Dörpfelds Ansicht „bestimmte eigentümliche Vorteile: 1. die Beschränkung jedes Jahreskursus auf einen engeren geschichtlichen Kreis läßt eine genauere, anschaulichere und tiefere Betrachtung zu; 2. bei der sorgfältigen historischen Stufenfolge und vermöge des langsameren Fortschreitens erweitert sich das religiöse Verständnis desto sicherer und ist mehr vor Unklarheit und Verwirrung geschützt; 3. die kulturhistorische Seite der biblischen Geschichte kommt mehr zur Verwertung. Aber es hängen ihm auch an und für sich bestimmte Nachteile an; oder anders gesagt: der ihm gegenüberstehende konzentrisch sich erweiternde Lehrgang, wonach auf jeder Stufe etwas Ganzes auftritt, besitzt ebenfalls eigentümliche Vorteile. Bei der Idee der kulturhistorischen Stufen muß unterschieden werden die Idee als Prinzip und die Zillersche Ausführung derselben. Die Idee an sich verspricht offenbar manche schätzenswerte Vorteile; anderseits aber stehen ihr auch verschiedene Bedenken entgegen, wenigstens bei der Zillerschen Ausführung". In erster Linie war es die Ausschließung der biblischen Geschichten von der Unterstufe, welche Dörpfeld von Ziller trennte; er fordert, daß im Lehrstoff des Religionsunterrichts in den sechs unteren Klassen (1.—6. Schuljahr) in konzentrischen Kursen neben dem Alten Testament, für welches sich vom 3.—6. Schuljahre Zillers Plan empfiehlt, das Neue vorkomme, und glaubt damit die eigentümlichen Vorteile des Zillerschen Kulturstufenprinzips und der konzentrischen Kreise zu vereinigen. Auf der Unterstufe (1. und 2. Schuljahr) wird der geschichtliche Lehrstoff im wesentlichen durch die biblische Geschichte vertreten; „doch muß von der Kulturseite her eine Ergänzung hinzugefügt werden", als welche die freien Erzählungen (Märchen usw.) gelten. Im 3. und 4. Schuljahre tritt im biblischen Geschichtsunterricht die Patriarchenzeit breiter auf, welche nach der kulturgeschichtlichen Seite durch Sagen aus der heimatlichen Geschichte ergänzt werden; „vor allem aber gebührt ein geräumiger Platz jenem Muster einer kindermäßigen Einführung in die Kulturgeschichte, dem weltbekannten Robinson Crusoe". Soweit soll nun nach Dörpfeld der Religionsunterricht im Zentrum stehen, d. h. er soll „den zentralen Lehrgang bilden, und die übrigen Fächer sollen mehr oder weniger, je nachdem es ihre Natur zuläßt, gleichsam Begleitstoffe werden." Auf der Fibelstufe würden wir in dem bestehenden „vereinigten Sach-, Sprach-, Zeichen-, Gesang- usw. Unterricht bereits alles ausgeführt vor Augen haben, wenn die religiösen Stoffe wirklich den Mittelpunkt dieses Sachunterrichts bildeten, mit andern Worten: wenn die Realstoffe, aus denen die Lese-Normalwörter entnommen sind, mit dem Religionsunterricht verbunden, d. h. durch diesen bestimmt wären". Auf den oberen Stufen gibt Dörpfeld den Lehrgegenständen einen selbständigen Gang und fordert nun, daß durch das Lehrverfahren die in den verschiedenen Lehrfächern „vorkommenden religiös-sittlichen Wahrheiten mit denen im Religionsunterricht vorgekommenen

in Verbindung und gegenseitige Beleuchtung gebracht werden". In seiner „Theorie des Lehrplans" hat Dörpfeld diesen Grundsatz über die zentrale Stellung des Religionsunterrichts, den er in der Schrift: „Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht" behandelt, nicht besonders ausgeführt.

Beyer (Schuldirektor) hat den Begriff der Kulturstufen im Sinne Herbarts in seiner Schrift: „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule" (1885) auch auf das Gebiet der Naturwissenschaften angewandt; er will also Zillers Anwendung der Kulturstufen auf das heilsgeschichtliche und ethisch-soziale Gebiet ergänzen. „Soweit sich die menschliche Arbeit auf geistigem Gebiet bewegt, stellen sich ihre Resultate dar in der historischen Entwicklung des Gottesgedankens und der religiösen Überzeugung, in der Gestaltung von Sitte und Staat, von Sprache und Gesetz, von Kunst und Wissenschaft; soweit sie sich auf dem Gebiete der Körperwelt hält, zeigen sich ihre Resultate im allgemeinen in einer Umbildung, Unterjochung und Vergeistigung der Materie, der zähl-, meß- und wägbaren Dinge. Diejenigen Gedankenreihen nun, die sich auf das Gebiet der geistigen Arbeit beziehen, hat der Gesinnungsunterricht in seinen Formen als Religions- und Geschichtsunterricht, sowie der Sprach- und Literaturgeschichtsunterricht zu verfolgen, während das Gebiet derjenigen Arbeit, die sich an den sinnenfälligen Dingen der Körperwelt vollzieht, dem sogenannten naturwissenschaftlichen Unterricht zufällt. Der Grundbegriff für den naturwissenschaftlichen Unterricht ist die menschliche Arbeit, weil sie den menschlichen Willen in Beziehung setzt zu den Naturdingen, ebenso wie der Grundbegriff für den sogenannten Religionsunterricht die Gesinnung ist, weil sie den menschlichen Willen in Beziehung setzt zu Gott. Es muß also der Mensch mit seinen materiellen Bedürfnissen, mit all den Veranlassungen zur Arbeit und Beschäftigung, die Natur und menschliche Gesellschaft ihm darbieten, zum Ausgangspunkt der Betrachtung genommen werden, ihm gegenüber die Natur mit der ganzen Fülle ihrer Gaben, als Mittel zur Verwirklichung der sittlichen Zwecke, die ihm gesetzt, als eine unendliche Mannigfaltigkeit von Problemen, die seiner Intelligenz und seinem Willen gestellt sind; mit der Kulturstufe der Gegenwart aber muß aller Unterricht abschließen, das Verständnis dieser Stufe ist das oberste, höchste Ziel des Unterrichtes. Es handelt sich nun zunächst darum, die typischen Formen der Entwicklung des Menschengeschlechts nach der Seite des natürlichen Lebens herauszuheben, wie es nach der ethischen Seite der Gesinnungsunterricht mit den Gesinnungsstoffen tut; das betreffende fachwissenschaftliche Material, welches der erziehende Unterricht weiter zu bearbeiten hat, bietet die kulturgeschichtliche und anthropologisch-urgeschichtliche Forschung in überraschender Fülle. Wir entnehmen ihr als Hauptstufen der menschlichen Entwicklung die Stufen des Jägerlebens, des Nomadenlebens, des Ackerbaues und der bürgerlichen Gesellschaft, gegründet auf Gewerbfleiß und Handel, die letzte Stufe mit den Abteilungen des Zunftbürgertums und des Weltbürgertums. In sie also gilt es, den Zögling

mit aller Kunst der sukzessiven Verdeutlichung hineinzuversetzen, gleichsam hineinzutauchen, und nun mit ihm zu erwägen, wie der Mensch auf diesen Stufen seiner Entwicklung die Natur benutzt hat, um die materiellen Grundlagen seiner Existenz möglichst günstig zu gestalten; es sind also die Hauptrichtungen, in denen sich die Natur mit den Bedürfnissen des Menschen berührt, herauszuheben, und es ist alsdann mit dem Zögling ausführlich zu erwägen, welche Wege der Mensch eingeschlagen hat, um zur Befriedigung dieser Bedürfnisse zu gelangen. Vollzieht man nach diesen Gesichtspunkten die Auswahl des Lehrstoffes, so macht der einzelne Mensch in abgekürztem Wege denselben Gang durch, dem die Menschheit in ihrer Entwicklung gefolgt ist. Der historische Gang des Gesinnungsunterrichts darf aber den naturwissenschaftlichen Unterricht nicht binden; es ist eine sehr engherzige Auffassung der Konzentration, wenn aus ihr abgeleitet wird, daß der naturwissenschaftliche Unterricht für jede seiner fachwissenschaftlichen Einzelbetrachtungen jedesmal wieder einen frischen Anstoß durch den Gesinnungsunterricht erhalten müsse; anderseits wird man allerdings auch nicht vergessen dürfen, daß der naturwissenschaftliche Unterricht auf dem Gebiete, welches ihm zur Bearbeitung zugewiesen ist, den Fortschritt der Menschheit ebenso deutlich aufweisen soll, wie der Gesinnungsunterricht auf ethischem Gebiet."

Sallwürk (Oberschulrat) hat in der Schrift: „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte" (1887) die verschiedenen Ansichten über die kulturhistorischen Stufen einer Kritik unterzogen. Nach seiner Ansicht ist einerseits zu untersuchen, ob wirklich eine solche Übereinstimmung zwischen der Entwicklung des Einzelmenschen und der der Menschheit vorhanden ist; sodann müßte, wenn dies der Fall ist, festgestellt werden, ob die von Ziller vorgenommene Stoffauswahl die richtige ist. Ziller hat nie den Versuch gemacht, wissenschaftlich zu begründen, daß die von ihm angenommene Übereinstimmung zwischen der Einzel- und der Gesamtentwicklung wirklich vorhanden ist; er begnügt sich mit der Behauptung, daß sie vorhanden sei. Spencer, welcher seine Philosophie auf der Entwicklungslehre aufgebaut hat, sagt: „Die Erziehung des Kindes muß im allgemeinen Charakter, wie in der besonderen Einrichtung mit der Erziehung des Menschengeschlechts, historisch betrachtet, übereinstimmen. Mit anderen Worten: die Entstehung des Wissens im Individuum muß denselben Lauf befolgen, wie die Entstehung des Wissens im ganzen Menschengeschlecht." Das ist nun allerdings keine Wiederholung der kulturgeschichtlichen Entwicklung des Menschengeschlechts beim Einzelmenschen, denn die Kultur umfaßt sowohl die Versuche der Lebensfürsorge (Ernährung, Bekleidung, Wohnung), als die Versuche, sich der objektiven Welt geistig zu bemächtigen (Wissenschaft und Philosophie resp. Religion und Ethik) und sie äußerlich wieder zur Darstellung zu bringen (Kunst, Sitte und Kultus). Ziller berücksichtigt bloß die sittliche und die religiöse Entwicklung, daher er eigentlich nicht von Kulturstufen reden darf; der Zögling soll nach Ziller bloß an den Gesinnungsstoffen die Stufen der sittlichen

und religiösen Entwicklung der Menschheit durchleben. Das ist nun doch etwas anderes, als was Spencer fordert; nach diesem soll der Einzelmensch sein Wissen (geistiges, sittliches und religiöses) auf demselben Wege, nach demselben Laufe erwerben, wie es die Menschheit erworben hat, d. h. durch Erfahrung und Nachdenken (Induktion und Deduktion) an der Hand der Kulturarbeit; nach Ziller soll sich das Kind in die vergangenen sittlichen und religiösen Kulturstufen ein volles Jahr hindurch einleben, d. h. sie durchleben, was selbst geistig nicht möglich ist, wenn man nicht konsequent mit Rousseau — was Ziller aber nicht will — den Zögling von der heutigen Kulturgesellschaft ganz entfernt und so auch alle Verirrungen durchleben läßt. Mit dem biogenetischen Grundgesetz der physischen Entwicklungslehre kann man wohl die Entwicklung des geistigen und sittlichen Lebens in Parallele setzen, aber diese Entwicklungszustände werden in kurzer Zeit durchlaufen, damit der Embryo sobald als möglich seine höchste Entwicklungsstufe erreicht; die Erziehung hat also gar nicht die Aufgabe, diese unteren Stufen der Entwicklung, die der Einzelne allerdings durchlaufen muß, den Zögling durchleben, d. h. doch, ihn in dieselben einleben zu lassen. Die Grundidee, welche in der Zillerschen Kulturstufenlehre enthalten ist, kann man gelten lassen; aber die Verwirklichung, welche ihr Ziller geben will, muß abgelehnt werden. „Die geistige Entwicklung des Einzelnen stimmt nur insoweit mit der Gattung überein, als auch in der letzteren das Einfache vor dem Entwickelteren in die Erscheinung tritt; das aber geschieht nicht infolge eines die Entwicklung der Gattung beherrschenden Gesetzes, sondern gemäß der notwendigen Art, in der jeder einzelne Mensch sich entwickelt. Allerdings wird kein Mensch leugnen, daß die Kultur jeder Zeitperiode den Gewinn, den die vorangegangenen Zeiten erarbeitet haben, in sich aufnimmt; aber das geschieht nicht durch ein mühsames Wiederschaffen früherer Zustände, sondern durch einfache Besitzergreifung des vorliegenden Kulturgutes. Zillers Kulturstufen führen jedoch den Zögling durch die Irrwege der sittlichen Entwicklung der Menschheit"; die geistige, sittliche und religiöse Entwicklung nimmt beim Einzelmenschen von selbst im allgemeinen denselben Verlauf wie dieselben Entwicklungen ihn bei der Menschheit genommen haben, aber der Einzelmensch soll diese Stufen nicht mehr wirklich durchleben, sich nicht mehr in sie einleben. Das Kind soll zu einem sittlichen Charakter gebildet werden, der sich an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen kann; die Kulturarbeit der Schule hat es daher in der Hauptsache mit verhältnismäßig neuen und fertigen Zuständen unserer Kultur zu tun, in die sie den Zögling einführen und sich einleben lassen muß.

Das Kulturleben unserer Zeit steht also auf allen Entwicklungsstufen des Zöglings im Mittelpunkt, was nicht ausschließt, daß man ihn auf demselben Weg (durch Erfahrung und Nachdenken) in dasselbe einführt, den die Menschheit bei ihrer Entwicklung bis zur heutigen Kulturstufe gegangen ist; ein geschichtlich geordneter Gesinnungsunterricht kann also recht wohl befürwortet werden; es wird sich aber weiter nun

fragen, ob Ziller für denselben bezüglich des Lehrstoffs die rechte Auswahl getroffen hat. Da müßte man wieder erst untersuchen, ob die Stufen, welche Ziller in der Entwicklung der menschlichen Kultur annimmt, die richtigen sind. Nach Ziller soll der Zögling sich durch die Kinderwelt des Märchens in seiner eigenen räumlichen und sittlichen Umgebung zurechtfinden, in der Geschichte des Robinson „das Vorbildliche im Lebensgange eines Einzelnen kennen lernen, der sich als Einzelner durch Kraftanstrengung emporarbeitet", und hier zugleich in die auf das Bedürfnis der gegenseitigen Hilfe gegründete menschliche Gesellschaft eingeführt werden; im Patriarchalstaate soll er in das Verhältnis des Stammesangehörigen eintreten und sich der Autorität des Stammesoberhauptes mit unbedingtem Gehorsam unterordnen; in der Richterzeit muß er sich der von den meisten anerkannten Autorität aus freiem Entschlusse gemäß der Erkenntnis der Notwendigkeit einer festen Ordnung unterwerfen, was in der Königszeit noch weiter befestigt wird; aus dem Gehorsam infolge vernünftiger oder ahnender Einsicht muß Liebe zu der höchsten Autorität sich entwickeln, die er in Christus findet; wie die Apostel als Sendboten des ewigen Königs, so strebt jetzt der Zögling als sittlicher Mensch dem Ganzen dienstbar zu werden und so das Reich Gottes auf Erden herbeizuführen. Selbst wenn diese Entwicklungsstufen, wie sie Ziller hier darstellt, der Wirklichkeit voll und ganz entsprechen würden, so hätte doch die Erziehung nicht die Aufgabe, den Zögling so zu führen, daß er vom 6. bis zum 14. Lebensjahre auf jeder Stufe ein Jahr verweilen müßte; auch ist es ja ganz unmöglich, in dieser Zeit schon aus dem Zögling eine vollendete sittliche Persönlichkeit zu machen. Jedenfalls wäre diese Erziehung eine einseitig ethisch-soziale, denn es laufen neben der von Ziller gezeichneten Entwicklung zugleich noch andere her, die auch ins sittliche und religiöse Gebiet eingreifen, und ebenso die geistige Entwicklung (Entwicklung der Erkenntnis), die alle auch berücksichtigt werden müssen. Neben der epischen Fabel und dem Märchen ist der religiöse Mythus ein Produkt des menschlichen Geisteslebens auf der Kindheitsstufe, in der es seine Welt- und Lebensanschauung zur Darstellung bringt; eine Stufe, auf welcher die Menschheit dem auf eine abgeschlossene Insel verschlagenen Robinson glich, finden wir in der Kulturentwicklung der Menschheit nicht, denn dieser kommt aus einem schon hoch entwickelten Kulturleben und daher ausgestattet mit Erfahrungen, Kenntnissen und Bedürfnissen. Von den Patriarchen an haben wir allerdings wirkliche Kulturgeschichte; aber man muß bezweifeln, daß die nun dargebotenen Stoffe wirklich reich genug an sittlichen und religiösen Zügen sind, daß sie je für ein Jahr den nötigen Nahrungsstoff für die sittliche und religiöse Bildung des Zöglings darbieten können. Man muß besonders beanstanden, daß dem Leben und der Lehre Jesu nicht mehr Zeit gewidmet ist wie der Richterzeit und ebenso der Königszeit, die doch in sittlicher und religiöser Hinsicht keinen Vergleich mit dem Leben und der Lehre Jesu aushalten. Die Kulturgeschichte lehrt uns, daß die Menschheit anfangs ganz von der Lebensfürsorge in Anspruch

genommen war, dann einen Teil der freigewordenen Kraft dem Schönen, erst dem sinnlich, dann auch geistig Schönen, zuwendet und einen anderen der Bildung einer Welt- und Lebensanschauung in den Götter- und Heldensagen; weiterhin wendet sich das Interesse der Menschheit dem Nützlichen auf allen Gebieten des leiblichen und geistigen Lebens, sodann der Bildung einer tatsächlichen und begrifflichen Welt- und endlich einer sittlichen Lebensanschauung und ihrer Darstellung in Wissenschaft, Kunst, Sitte und Kultus zu; sind alle diese Stufen durchlaufen, so muß die Verwirklichung der Ideale des Wahren, Schönen und Guten, das Reich Gottes auf Erden, eine Tatsache sein. Diesen Stufengang der Entwicklung der menschlichen Kultur muß die Erziehung im allgemeinen beachten, muß den Sinn fürs Schöne und Wohlanständige, dann den fürs Nützliche, Wahre und Gute pflegen, muß das Kind von der mythischen zur tatsächlichen und begrifflichen Weltauffassung hinführen; aber sie hat nicht die Aufgabe, das Kind die niederen Kulturstufen durchleben, sondern vielmehr es in die heutige Kultur sich einleben zu lassen. Sallwürk kommt nach all den dargelegten Erörterungen zu dem Ergebnis, daß Herbart wohl einen Gesinnungsunterricht fordert, welcher sich an den von der griechischen Literatur gebotenen Lehrstoff anschließen soll, dagegen von den kulturhistorischen Stufen nichts in seinen Schriften sich finde. Sallwürk empfiehlt eine geschichtliche Anordnung des Lehrstoffs des Gesinnungsunterrichts, „weil die Rücksicht auf die innere Entwicklung des Zöglings ein Fortschreiten vom Einfacheren und Früheren zu dem aus ihm sich gestaltenden Späteren und Verwickelteren vorschreibt". Vollständigkeit und Lückenlosigkeit des Lehrstoffs sind einem solchen Unterricht untergeordnete Rücksichten; „ja selbst die Zeitordnung kann er unbedenklich verlassen, wenn das Einfachere in späterer Entwicklung sich klar darstellt". Für die kulturhistorischen Stufen tritt Sallwürk nicht ein; „wir werden zugestehen, daß die Kulturarbeit der Schule es nur mit verhältnismäßig neuen und fertigen Zuständen unserer Kultur zu tun habe, welche sie sorgfältig analysieren, nicht aber so, wie sie im Laufe der menschlichen Entwicklung sich nacheinander herausgestellt haben, im Zögling wieder aufbauen muß".

Beyers Ergänzung der Zillerschen kulturhistorischen Stufen hat Sallwürk in der angeführten Schrift, sowie in der späteren Schrift: „Die Arbeitskunde im naturwissenlchaftlichen Unterricht" (1895) einer Kritik unterzogen. „Die Erziehung soll aus dem Kinde einen Menschen machen, aber nicht einen Menschen der Natur, wie Rousseau es gemeint hat, sondern einen Menschen seiner Zeit, der es zu bemessen wisse, wo er mit seiner Arbeit in der Gesellschaft, in die er als Erzogener eintreten wird, das Beste leisten kann. Diese Zwecksetzung hält dem Erzieher zweierlei Forderungen vor. Einmal muß er die Kräfte des Zöglings in der Weise entwickeln, daß in ihm die allgemeine Anlage nach allen Seiten zur Entfaltung kommt und die besondere Seite seiner individuellen Leistungsfähigkeit sich hervorarbeiten kann; ebenso wichtig ist aber die andere Forderung, daß der Zögling die Gebiete, in welchen er mit seinen

Kräften einst tätig sein soll, überschaue; diese Kräfte sind nicht bloß die sittlichen, sondern auch die natürlichen seines Geistes und Leibes". Nun hat Ziller im Anschluß an Herbart dem naturwissenschaftlichen Unterricht nur die Aufgabe gestellt, dem sittlichen Wollen ein Feld der Betätigung anzuweisen; das ist nach Sallwürks Ansicht entschieden eine einseitige Auffassung, denn er dient auch der religiös-sittlichen Bildung. „Die Erziehung muß den Menschen in die natürliche Welt einführen und ihm helfen, hier seine Stellung einzunehmen, seiner natürlichen Anlage entsprechend; eine andere Aufgabe hat ihr die Pädagogik nicht anzuweisen. Wenn der Gesinnungsunterricht Gesinnung entwickelt, so findet engste Verwandtschaft statt zwischen dem Stoff und dem Vorstellungsleben des Zöglings; das ist nicht in gleicher Weise der Fall im naturwissenschaftlichen Unterricht Beyers. Wenn er den Zögling durch die verschiedenen Entwicklungsstufen der menschlichen Arbeit führt, so entwickelt er im Zögling nichts Verwandtes; was bei diesen Versuchen des Menschen, der materiellen Welt sich zu bemächtigen, entwickelt wird, das ist geistige Kraft und sittliche Gesinnung. Sofern also der Fortschritt der menschlichen Arbeit einen Fortschritt in der Entwicklung des menschlichen Wesens darstellt, welcher in der Entwicklung des einzelnen Menschen sich wiederholen könnte, ist er Gegenstand des Gesinnungsunterrichts und bedarf einer besonderen stufenmäßigen Behandlung im Unterricht nicht". Ziller hat nun bei seinen Kulturstufen, wie schon erwähnt, nur die sprachlich-historischen Bildungsstoffe im Auge „und denkt nicht daran, daß ein Fach der realen Linie des Lehrplans auf eine analoge Behandlung nach den Stufen der geschichtlichen Entwicklung Anspruch erheben könnte. In der Tat drängt sich auch bei den realen Dingen die Anschauung des Gegenwärtigen, in der Praxis des täglichen Lebens uns immer Umgebenden mit solcher Gewalt der Vorstellung auf, daß ein Unterricht, der die einzelnen Stufen der Entwicklung unserer äußeren Natur in ganzer Breite vorführen würde, so daß alles, was in irgend einer Periode auf sämtlichen Gebieten der äußeren Kultur geschehen ist, ohne Anknüpfung an die späteren Entwicklungen in jedem einzelnen Gebiete, im Zusammenhang dargestellt würde, dem Interesse des Zöglings den größten Zwang antun würde. Die Natur gibt uns jetzt vervollkommnete Werkzeuge der Erkenntnis an die Hand, mittelst deren der Bildungsgang bedeutend abgekürzt wird; man muß also den Unterricht mit den einfachsten Beobachtungen beginnen, mit denen der primäre Mensch seine Bildung angefangen hat, aber das Kind muß gerade wie dieser mit den Mitteln seiner Zeit arbeiten". Beyers Stufen konnten auch selbstverständlich nicht in dem Sinne wie die Zillerschen Stufen zur Grundlage eines Erziehungsplanes gemacht werden, denn von einem vollen Durchleben und Durchmachen dieser Stufen kann doch noch weniger wie bei den Zillerschen Stufen die Rede sein. „Die Elemente unseres Kulturlebens", sagt Seyfert in seiner „Arbeitskunde", „das häusliche und kleingewerbliche Leben, treten dem Kinde doch Tag für Tag nahe, und für die hat es unbedingt hinreichendes Interesse und genügendes

Verständnis. Man wähle also nach psychologischen Erwägungen aus dem Stoffe der Gegenwart und erarbeite aus den Teilen allmählich das Ganze, das Verständnis der heutigen Kulturstufe". Nun ist ja, da „der Unterricht den Zögling an denjenigen Punkt innerhalb unseres Kulturlebens hinführen soll, an welchem seine eigene Arbeit in unserem Kultursystem einsetzen muß, dadurch durch alle Lehrpläne des kulturbildenden Unterrichts eine geschichtliche Linie hindurchgezogen"; denn wenn wir den Zögling nur dann als erzogen aus unseren Händen entlassen dürfen, wenn er die Richtung zu erkennen imstande ist, in der die Arbeit, in welche er als Mitschaffender eintritt, weitergeführt werden muß, so muß er gelernt haben, wo sie herkommt. Betrachtungen über die Entwicklung der menschlichen Arbeit auf dem geistigen und dem materiellen Gebiet werden einen wesentlichen Teil des wirklich erziehenden Unterrichts ausmachen müssen. Nur muß auch hier der oberste Unterrichtsgrundsatz beachtet werden: zuerst die Dinge und dann erst ihre Beziehungen. So wird also auf lange Zeit hin das Geschichtliche nur im Gefolge des realen Unterrichts auftreten können; ist aber einmal der Kreis der sachlichen Erkenntnisse im natürlichen und im sittlichen Gebiete so weit durchgearbeitet, als es der Bildungsstufe, welche eine Schulorganisation erreichen will, entspricht, dann kann und muß auch das Geschichtliche für sich hervortreten als ein natürliches und abschließendes Ergebnis des sachlichen Unterrichts. Allerdings kann man „der Volksschule nur leichte Linien einer auf die letzten Jahrhunderte sich beschränkenden Geschichte der Kulturentwicklung vorzeichnen; aber auch diese bescheidenen Geschichtsbilder werden schließlich erkennen lassen, welche Arbeit geistiger und materieller Art durch die Verhältnisse der gegenwärtigen Gesittung gefordert und wie sie in der Gesellschaft verteilt ist".

Fröhlich (Schulinspektor) will (Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys, 1883) zugeben, daß das Kind „bis zu seiner völligen allseitigen Ausbildung ähnliche Entwicklungsstufen zu ersteigen und durchzuarbeiten habe, wie die ganze Menschheit in ihrem Kulturfortschritte; aber", so sagt er weiter, „zwischen beiden Entwicklungen, der eines Individuums und der ganzen Menschheit, findet keine völlige Kongruenz, sondern nur eine Ähnlichkeit statt. Die Entwicklung der Menschheit ist für die des Kindes nur eine Analogie, welche bei genauer Untersuchung doch auch wieder viele Verschiedenheiten in sich birgt; es ist darum mehr als gewagt, in peinlicher, pedantischer Weise eine ganze Theorie auf eine solche Analogie zu bauen, wie Ziller das leider tut. Die geschichtlichen Stoffe, welche Ziller für die acht Schuljahre auswählt: Märchen, Robinson, Patriarchen usw., bieten allerdings dem betreffenden Kindesalter meist eine passende und gesunde Geistesnahrung dar und sind geeignet, in der Jugend Interesse zu wecken"; aber der Robinson ist ins vierte oder fünfte Schuljahr zu verweisen, denn es fehlen beim siebenjährigen Kinde für seine Erfassung die apperzipierenden Vorstellungen und somit auch das Interesse.

Aus all den vorhergehenden Darlegungen ersehen wir, daß die

kulturhistorischen Stufen und die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs nach ihnen auch noch innerhalb der Herbart-Zillerschen Schule, noch mehr aber außerhalb derselben ein sehr umstrittener Teil der Pädagogik sind, daß sie selbst von strengen Anhängern Zillers nicht in jeder Hinsicht verteidigt, von den weniger strengen vielfach umgebaut, von andern Pädagogen aber bekämpft werden. Vor allen Dingen steht fest, daß Zillers Grundgedanke, daß die Einzelentwicklung übereinstimmt mit der Gesamtentwicklung, die Entwicklung des Menschen mit der der Menschheit, wohl geistvoll, aber von ihm nicht wissenschaftlich bewiesen ist; das hätte vor allen Dingen von Ziller und seinen Schülern resp. Anhängern geschehen müssen, da er von programmatischer Bedeutung für die ganze Zillersche Didaktik ist. Sodann hätte, wenn eine solche Übereinstimmung auch nur annähernd feststeht, genau untersucht werden müssen, welche Stufen der Entwicklung die Menschheit mit Rücksicht auf ihre geistige, religiös-sittliche und praktische (wirtschaftliche) Kultur durchlaufen hat und welche literarische Denkmäler dieselbe hinterlassen hat, weiterhin, welche Stufen das Einzelwesen bei seiner Entwicklung durchläuft und welche Stoffe aus den Kulturschätzen der Vergangenheit für die heutige geistige, religiös-sittliche und praktische Bildung der Jugend noch wertvoll sind und mit Rücksicht auf die Apperzeptions- und Reflexionsfähigkeit des Kindes im Schulunterricht verarbeitet werden können. Alles, was wir über diese Fragen bei Rousseau, Lessing, Goethe, Kant, Pestalozzi, Graser, Herbart, Ziller, Staude, Rein u. a. finden, ist nicht mehr als eine allgemeine Behauptung, welche kurzweg als gültig angenommen wird; im ganzen hat das Prinzip von ihnen keine erschöpfende Entwicklung und Begründung erfahren. Auch die Zillerianer halten infolgedessen nicht mehr streng an der Kulturstufentheorie und somit auch an der strengen Konzentrationsidee fest; sie wollen die Kulturstufen nicht als ein herrschendes Prinzip ansehen, sondern nur als einen Hilfssatz, welcher der zur Zeit noch mangelhaften Psychologie wertvolle Fingerzeige geben soll. Ein klares Bild ist nur dann von dem Grundprinzip zu erlangen, wenn man an der Hand der naturwissenschaftlichen und kulturgeschichtlichen Forschung ein bestimmtes Bild von der Gesamtentwicklung entwirft und dann ebenso die Einzelentwicklung an der Hand der biologischen, physiologischen und psychologischen Forschung für sich betrachtet und schließlich die Beziehungen der letzteren zu der ersteren untersucht. Untersuchungen, welche man in dieser Hinsicht in der neueren Zeit auf Grund der exakten Forschungen der Biologie, Kulturgeschichte und Psychologie angestellt hat, haben nun ergeben, daß einerseits die Menschheit vor dem Eintritt in die Geschichte eine Entwicklungsreihe auf tierischer Stufe und dann in der geschichtlichen Zeit ebenfalls eine solche auf menschlicher (Kultur-) Stufe durchlaufen hat; und anderseits hat es sich gefunden, daß jedes Individuum während seines Lebens vor und nach der Geburt ebenfalls eine zusammenhängende Reihe von Entwicklungen durchläuft. Ferner aber hat sich auch ergeben, daß zwischen der Gesamt- und Einzelentwicklung, der generellen und individuellen Entwicklung so-

wohl in leiblicher als in geistiger Beziehung ein gewisser Parallelismus besteht; das Individuum durchläuft in beiden gewissermaßen den ganzen Entwicklungsprozeß der Menschheit und soll noch etwas darüber hinausgehen; wie der Mensch im embryonalen Zustand die vormenschlichen Entwicklungsstufen, die eine typische Ähnlichkeit zeigen mit gewissen selbständigen Formen der heutigen Tierwelt, durchmacht, so macht der heranwachsende Mensch in geistiger Hinsicht die ganze Entwicklungsfolge der Kultur vom naiven Sinnenleben des Urmenschen bis zu dem verwickelten Geistesleben des Kulturmenschen durch. Aber man vergesse nicht, daß es sich hierbei doch immer nur um Ähnlichkeiten, nicht um volle Übereinstimmung handelt; der Mensch von heute ist infolge der Anpassung und Vererbung nicht mehr der Mensch von ehemals, vom Anfange des Kulturlebens; er wird als ein anderer geboren und steht auch unter dem unmittelbaren Einfluß eines anders gearteten und gestalteten Kulturlebens. Schon die embryonale Entwicklung ist infolge der stattfindenden Anpassung und Vererbung keinesfalls der generellen durchaus parallel; die nervöse Struktur und Disposition eines Embryos von heute ist wesentlich anders als die eines Embryos einer früheren oder gar einer prähistorischen Generation; das Kind von heute kommt infolge der Vererbung mit einem den heutigen Natur- und Kulturverhältnissen angepaßten Gehirn auf die Welt. Und so ist es auch mit der geistigen Entwicklung im nachembryonalen Leben; auch hier sind die Anlagen schon infolge der Vererbung den heutigen Natur- und Kulturverhältnissen angepaßt. Wäre das nicht der Fall, so könnten die letzteren auch nicht auf das Kind einwirken, und eine durch sie angeregte geistige Entwicklung wäre unmöglich; dem widersprechen aber die wirklichen Tatsachen. Das Kind lebt ganz in der Gegenwart und hat auch nur für sie Interesse; es bekümmert sich gar nicht um die Vergangenheit. Erst wenn das Kind die heimische Kultur gründlich vermittelst des Schulunterrichts kennen gelernt hat, dann erwacht in ihm die Begierde, die Welt außerhalb der Heimat und die Vergangenheit der Natur und Kultur kennen zu lernen; ebenso wie das Kind erst dann zu wissen verlangt, wie die Pflanze entsteht, wie sich ein Tier entwickelt oder wie Erde und ihre Lebewesen überhaupt entstanden sind, wenn es diese genau kennen gelernt hat, ebenso verlangt es erst die Entwicklung der Kultur kennen zu lernen, wenn es diese selbst in seiner Heimat kennen gelernt hat. Allerdings faßt das Kind die Natur und Kultur seiner Heimat, in der es lebt und strebt, auf seine Weise auf und begreift sie auf seine Weise; aber es kann eine andere noch viel weniger auffassen und begreifen, weil ihm alle Anschauungen und Vorstellungen hierzu fehlen. Erst wenn solche in der Heimat und durch Vermittlung des Unterrichts gewonnen worden sind, wenn es die Mitmenschen durch die Sprache hineingebracht haben in die Kultur seiner Zeit, wenn es denken und die Sprache, in der sich das Kulturerbe der Vergangenheit übertragen läßt, verstehen gelernt hat, erst dann vermag es mit Hilfe der Phantasie, die sich erst allmählich mit dem Denken entwickelt, sich in eine fremde und in

eine vergangene Welt hineinzuversetzen und sie zu apperzipieren. Auf diesem Wege vermag nun das Individuum einerseits seinen psychophysischen Organismus bis zur Vollreife einer sittlichen Persönlichkeit zu entwickeln, anderseits die es umgebende Natur und Kultur so vollständig zu assimilieren, daß es sich an der Kulturarbeit seiner Zeit im Sinne der Entwicklung zum Vollkommeneren hin mit Erfolg beteiligen kann; das erstere ist aber ohne die Einwirkung der Natur und Kultur von außen nicht möglich, und das letztere kann nur im strengen Anschluß an das erstere geschehen. Die Erziehung hat dafür Sorge zu tragen, beide Seiten der Entwicklung, die individuelle und die soziale, miteinander in Übereinstimmung zu bringen. Das Kind soll in die Kulturwelt der Gegenwart eingeführt werden; da aber die jeweilige Gegenwart aus der Vergangenheit hervorgewachsen und daher von dieser heraus erst voll und ganz verständlich ist, so muß auch das nationale Kulturleben der Vergangenheit mit in Betracht gezogen werden. Alle Kultur aber wurzelt in der Natur; das Kulturleben baut sich auf dem Naturleben auf. Daher ist zum Verständnis des ersteren das des letzteren nötig. Das Kulturleben der Vergangenheit hat seine Ergebnisse in der Sprache (Literatur) fixiert; vermöge derselben kann das Kulturerbe von einer Generation auf die andere übertragen werden. Da liegt nun die Gefahr nahe, daß dies zu früh und in einer Form geschieht, daß es der Schüler nicht mit eigenem Empfinden und Verstehen lebendig ergreifen kann, sondern als Fremdes und Aufgezwungenes einfach hinnimmt; es hat dann natürlich, da es nicht zum Teil der Persönlichkeit werden kann, auch keinen Einfluß auf die Bildung desselben. Durch den Verkehr mit Natur und Menschen der Gegenwart und der Heimat müssen erst die apperzeptionsfähigen Vorstellungen und Gefühle gewonnen werden, bevor man das Kind in das Kulturleben der Vergangenheit einführt; nachdem dies aber geschehen ist, so muß die Einführung in die Entwicklungsgeschichte der Kultur in der Reihenfolge geschehen, welche die Kultur bei ihrem Entwicklungsgange eingeschlagen hat, weil die Einzelentwicklung einen ähnlichen Gang einschlägt wie die Gesamtentwicklung. Daß es sich dabei aber durchaus nicht um eine gedrängte Wiederholung der Gesamtentwicklung in ihren Hauptstufen handelt, versteht sich nach den vorhergegangenen Darlegungen von selbst; es kann sich dabei nur um die typischen Züge handeln, welche tatsächlich der heutigen Einzelentwicklung und der Gesamtentwicklung gemeinsam sind. Und dieses Kulturerbe muß und kann nun auch mittelst des vorangegangenen heimatkundlichen Unterrichts selbsttätig erworben und somit zu einem wertvollen Bildungsmittel gemacht werden.

Wir sehen aus diesen Darlegungen, daß von einer Übereinstimmung der Einzel- und Gesamtentwicklung im Sinne Zillers nicht, sondern nur von einer Ähnlichkeit zwischen beiden die Rede sein kann, daß ferner deshalb und auch mit Rücksicht darauf, daß das Kind unserer Zeit in das Kulturleben der Gegenwart hineingeboren wird und so rasch als möglich durch die Erziehung auf die Höhe desselben gehoben werden soll, um an

Arbeit an demselben sich mit Erfolg beteiligen zu können, an ein Durchleben der Kulturstufen der Vergangenheit nicht zu denken ist. Ziller hat ja schließlich selbst eingesehen, daß der sittlichen Entwicklung des Zöglings die kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen sozialen Entwicklung nur zu entsprechen „scheinen"; er zweifelt also selbst an der Richtigkeit seiner Idee der kulturhistorischen Stufen. Es ist allerdings für das volle Erfassen und Verständnis der Kultur der Gegenwart ein gewisses Erfassen und Verständnis der vorangegangenen Kulturentwicklung notwendig; aber das ist nur Mittel zum Zweck und bedarf nicht des Apparats, wie wir ihn in Zillers kulturhistorischen Stufen und deren Gesinnungsstoffen vorfinden. Auch müssen dabei immer die Kultur der Gegenwart, die Anschauungen und Gefühle, die das Kind aus derselben durch Erfahrung und Umgang gewonnen hat, Ausgangspunkt und Hilfsmittel zur denkenden und gemütsvollen Erfassung früherer Verhältnisse sein; von diesem Gesichtspunkte aus wird sich auch die Anordnung des Lehrstoffs nach konzentrischen Kreisen im Anschluß an den Entwicklungsgang des kindlichen Geistes, welche die Zillerianer vollständig verwerfen, rechtfertigen und mit einer stufenmäßigen Anordnung wohl vereinigen lassen, denn die Bildung erweitert sich eben in konzentrischen Kreisen. Man geht eben dann von der Heimat zum Vaterland und dann zur Welt über; aber auf jeder höheren Stufe müssen die vorhergehenden zum Ausgang dienen, um die höhere mit ihrer Hilfe zu erfassen. Die geistige Entwicklung des Kindes und somit seine Auffassungs- und Verarbeitungsfähigkeit sind doch auf den verschiedenen Altersstufen verschieden; die nämlichen Gegenstände der äußeren und inneren Erfahrung wird es daher zu verschiedenen Zeiten verschieden erfassen. Allerdings sind diese konzentrischen Kreise keine mechanisch zusammengewürfelten Stoffmassen, sondern organisch verbundene Stoffgruppen, die naturgemäß ein Ganzes bilden, wie es das Kind auf der betreffenden Entwicklungsstufe erfassen kann. Eine Vorstufe für die Anordnung des Lehrstoffs nach konzentrischen Kreisen finden wir in dem Gruppenunterricht, der schon bei den Philanthropen und Pestalozzianern vorkommt, z. B. bei Graser, der den Stoff auf drei Kreise verteilt: Familie, Gemeinde, Staat. Harnisch ordnet den Stoff der Weltkunde (Erdkunde, Naturkunde, Geschichte) ebenfalls in konzentrischen Kreisen, von der Heimat ausgehend, an. In diesem Sinne hat man auch die konzentrischen Kreise später weiter ausgebaut; man ging z. B. in dem Sachunterricht vom Wohnort aus (Natur, geographische Verhältnisse, geschichtliche Belehrungen), ging zur Heimat (Natur, Geographie, Geschichte), zum Vaterland (Natur, Geographie und Geschichte) und zur Welt über, auf welcher Stufe allerdings Natur und Geschichte der Welt zugunsten der vaterländischen eingeschränkt werden. Eine besondere Form erhielt die Anordnung des Lehrstoffs nach konzentrischen Kreisen durch Lehrer der Annaberger Realschule in einer Reihe von Lehrbüchern (Deutsche Schulgrammatik, Weltgeschichte in Biographien usw., 1868); man forderte hier, daß der Inhalt eines jeden Unterrichtsgegenstandes mit Rücksicht auf

die Schwierigkeit seiner Auffassung seitens der Schüler auf die verschiedenen Unterrichtsjahre verteilt werden sollte, so daß also auf der Unterstufe das Leichtere und Faßliche, das Anschauliche, auf der Oberstufe das Schwierigere, das Begriffliche, gesetzt werden müsse, ohne jedoch das eine oder das andere von der einzelnen Stufe ganz auszuschließen. Der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs nach konzentrischen Kreisen liegt die Ansicht zugrunde, daß jedes Lehrfach ein organisches Ganzes ist, aber als solches erst im Laufe der Schulzeit nach und nach vom Schüler erfaßt werden kann; daher ist der Inhalt nach psychologischen Gesichtspunkten auf die verschiedenen Altersstufen zu verteilen und gemäß der Entwicklungsstufe des Kindes auf jeder Stufe besonders zu behandeln; auf jeder Stufe aber soll das Kind ein kleines, fest geschlossenes Ganze erhalten, das sich nach oben immer mehr durch neuen Inhalt erweitert. Hier wird also die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs durch die Natur des Lehrgegenstandes und den Entwicklungsgang des kindlichen Geistes bestimmt. Es ist aber keine Frage, daß durch eine Anordnung des Lehrstoffs, die so weit geht, daß man für jedes Schuljahr einen besonderen Kreis bestimmt, der im folgenden Schuljahre erweitert werden soll, innerlich zusammenhängender Lehrstoff zerrissen wird; man darf, entsprechend dem Entwicklungsgange des kindlichen Geisteslebens, in der Volksschule den Lehrstoff doch höchstens in zwei bis drei konzentrische Kreise zerlegen. Auch soll und darf auf einer Stufe (Kreis) nicht der Lehrstoff in seinem vollen Umfange in Betracht kommen, sondern nur ein für die betreffende Stufe geeigneter Ausschnitt; dieser erweitert sich nach oben zum Ganzen.

Zillers Gesinnungsstoffe würden die von ihm verlangte Wirkung nur dann ausüben können, wenn sich in der Entwicklung der von diesen Gesinnungsstoffen dargestellten Zeiten dieser sittliche Fortschritt wirklich vollzogen hätte, den er im Zögling durch den Gesinnungsstoff erzeugen will; das ist aber vielfach nicht der Fall. Die Zeit der Richter und der Könige z. B. ist in kulturhistorischer Hinsicht durch den Kampf zwischen priesterlicher und kriegerischer Autorität jedenfalls sehr interessant; aber in sittlicher Hinsicht kann man an ihr nur das Gegenteil von nationaler Toleranz und gesunder sozialer Entwicklung darstellen. Die Nebeneinanderstellung von alttestamentlichem oder frühchristlichem Stoff und national-deutschem oder neuzeitlichem macht Zillers Forderung des völligen Einlebens in die Zustände der betreffenden Periode und des idealen Umgangs mit ihr völlig illusorisch; wie kann sich ein Schüler zugleich in das Davidsche Königstum und in die Zeit der Kreuzzüge völlig einleben! Wenn der Weg, den die geschichtliche Entwicklung der Menschheit genommen hat, ein gradliniger wäre, wenn in den ältesten Zeiten die reinen Elemente der Wissenschaft gefunden worden wären und man auf ihnen in strenger Folgerichtigkeit weitergebaut hätte, so brauchte man im Unterricht nur dem historischen Gang der Entwicklung zu folgen. Das ist aber in Wirklichkeit nicht der Fall; denn bei den verschieden beanlagten Völkern sind Abweichungen, Umbiegungen und

Umkehrungen in der allgemeinen Entwicklung ganz natürliche Erscheinungen. Ziller mußte daher, um den Gang der Erziehung dem Gang der kulturhistorischen Entwicklung anzupassen, den letzteren seinem Zwecke gemäß umformen; der in Zillers Kulturstufen gebotene Ausschnitt aus der Kulturentwicklung der Menschheit ist daher weder wirkliche und wahre Geschichte, noch eine genetische Darstellung des Kulturinhalts. Infolgedessen kann man der Auswahl des Gesinnungsstoffs im Zillerschen Sinne nicht zustimmen; man wird wenigstens neben Märchen und biblischer Geschichte besonders die deutsche Literatur und hier besonders die neueste Zeit mehr heranziehen und die Robinsonerzählung auf einer höheren Altersstufe und als kulturgeschichtlichen Ergänzungsstoff benutzen müssen. Sowohl die Märchen als die Robinsonerzählung können nicht als eigentliche religiös-sittliche Lehrstoffe gelten; die ersteren wirken als Produkt einer lebhaften Phantasie und nicht einer moralischen Gesinnung nicht moralisch, sondern ästhetisch, und der Robinson als soziale Tendenzschrift des 18. Jahrhunderts in poetischem Gewand, welche eine neue Gestaltung der menschlichen Gesellschaft auf einer erdachten und der Wirklichkeit nicht entsprechenden Kulturstufe zeichnet, liefert nur einen kulturgeschichtlichen Lehrstoff, der als Ergänzung des Geschichtsunterrichts, wie auch die Nibelungensage, vermittelst Lektüre etwa im vierten oder fünften Schuljahre dienen kann. Aus der biblischen Geschichte verdienen als religiös-sittliche Lehrstoffe die Patriarchen-, Richter- und Königszeit weniger, die Propheten und das Leben Jesu viel mehr Berücksichtigung, als ihnen Ziller und seine meisten Anhänger zugestehen. Daß der lutherische Katechismus als Bekenntnisschrift nicht die Stelle eines Schulkatechismus vertreten kann, mag hier nur erwähnt werden; er gehört in den kirchlichen, nicht in den schulischen Religionsunterricht. Auch bezüglich des profangeschichtlichen Lehrstoffs als Gesinnungsstoff muß man bezüglich der Auswahl, Anordnung und Verwendung für die religiös-sittliche Bildung manches beanstanden; man sollte wenigstens den Geschichtsunterricht nicht mit dem Gesinnungsunterricht verquicken. Was sich aus der Geschichte als Gesinnungsstoff verwenden läßt, soll man in den Gesinnungsunterricht aufnehmen; der Geschichtsunterricht aber hat seine eigene Aufgabe. Die angezogene Verquickung des Geschichtsunterrichts mit dem Gesinnungsunterricht hat zur Folge, daß einzelnen Partien, z. B. der Reformation, zu viel Zeit gewidmet ist, wogegen die neuere Geschichte zu wenig berücksichtigt wird. Macht man die Geschichte zu einer Stoffsammlung für den Moral- und Religionsunterricht, so verliert sie ihren eigentlichen Zweck aus dem Auge und legt den geschichtlichen Tatsachen und dem ursächlichen Zusammenhang derselben untereinander wenig Wert bei; man wird dann, wie dies bei Ziller und seinen Anhängern geschieht, den Zusammenhang zerreißen und behufs Gewinnung einer religiös-sittlichen Lehre die Tatsachen für diesen Zweck zustutzen. Herbart stellt in seinem charakterbildenden Unterricht kein allen Unterricht beherrschendes Fach dar; erst mit seinen Ergebnissen bildet

er im Gemüte des Zöglings, nicht im Lehrplan, einen Mittelpunkt, um den sich neue Erfahrungen und Erlebnisse sittlicher Art gruppieren.

Zillers Gesinnungsstufen (kulturhistorische Stufen) sind zugleich auch Konzentrationsstufen. Denn wenn sittliche Bildung durch die Betrachtung sittlicher Typen bewirkt werden soll und sittliche Bildung der Zweck des erziehenden Unterrichts überhaupt ist, so muß aller Unterricht um denjenigen sich herumlegen, der diesem Zwecke in erster Linie und am unmittelbarsten dienen will, und überall und jederzeit Fühlung mit ihm behalten. „Die sittlich-religiöse Bildung fordert, daß das mannigfaltige, vielseitige Interesse bei dem Zögling sich vereinige in der allerdings nur formellen Einheit des Bewußtseins, in der allmählich sich bei ihm auferbauenden Person, die eine Voraussetzung des Charakters ist und dem Individuum auch erst eine bedeutende Wirksamkeit in seinem Berufe sichert." Ziller fordert also aus ethisch-pädagogischen Gründen die Konzentration und begründet sie psychologisch; denn „die Einheit besteht darin, daß das Viele, miteinander verschmolzen und verwebt, eine reihenförmig wohlgeordnete, vermöge des Ineinandergreifens aller Teile in innerem Zusammenhange stehende Vorstellungsmasse bildet, die sich in allen Verbindungen, worin das Viele steht, leicht und gleichsam in einem Zuge überschauen läßt". Der konzentrierende Mittelpunkt für jede Schulklasse soll nun wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes der Gesinnungsstoff sein, „um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden"; dieser gleichzeitig zu behandelnde Stoff der verschiedenen Fächer muß aber auch so geordnet und bearbeitet werden, „daß stets ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung unter demselben streng festgehalten werden und deutlich zu erkennen sind". Streng genommen sah Ziller als letzten Mittelpunkt alles Unterrichts nicht den Gesinnungsunterricht überhaupt an, sondern nur dessen biblischen Teil; „von jedem Verhältnis", sagt er, „welches bei nichtbiblischem Gesinnungsstoffe vorkommt, muß nachgewiesen werden, daß es entweder übereinstimme mit den biblischen Grundsätzen, oder daß und durch welche Abweichung es ihnen widerstreite, daß es denselben unterzuordnen sei oder mit ihnen in Zusammenhang stehe". Für diesen letztgenannten Zweck mußte Ziller die verschiedenen Lehrfächer nach den Bedingungen des obersten Erziehungszweckes anordnen, nämlich nach den Interessensphären der Teilnahme und der Erkenntnis. Die Verbindung und wechselseitige Beziehung unter den Fächern fordert jedoch keine Vermischung derselben, sondern „jedes Fach fordert seine eigentümliche Art der Behandlung, in jedem findet eine eigentümliche Art der Gruppierung der Interessen statt, jedem entspricht eine eigentümliche Gefühlsstimmung"; die Verbindung und wechselseitige Beziehung unter den Lehrfächern besteht vielmehr darin, „daß die eine Art des Unterrichts bei einer andern Art Anknüpfungen sucht und findet, daß der Stoff, der dort bearbeitet worden ist,

hier rekapituliert, und der Stoff, der in einem Zweige des Unterrichts vorbereitet worden ist, an einen andern Zweig zur weiteren Bearbeitung abgeliefert wird". Es werden also z. B. in der Naturgeschichte im dritten Schuljahre im Anschlusse an die Patriarchenzeit die Weide- und Transporttiere, ihre Freunde und Feinde, die Weidepflanzen, Salz und Wasser usw., in der Geographie die Heimat der in den biblischen Geschichten vorkommenden Personen (Kanaan, Ägypten), im Zeichnen die ältesten Zierformen usw. behandelt; mit der Richterzeit stellte Ziller die deutsche Heldenzeit, mit den israelitischen die deutschen Könige in Parallele, im Anschluß ans Leben Jesu wurden die Kreuzzüge und Barbarossa, im Anschluß an die Apostelgeschichte die Verbreitung des Christentums in Deutschland und endlich im Anschluß an die Reformationsgeschichte Friedrich der Große und die Befreiungskriege behandelt. So war denn in der Tat der biblische Lehrstoff wie bei Völter, Schnell u. a. zum Mittel- und Brennpunkt geworden, auf den alle übrigen Fächer zurückbezogen wurden und von dem sie die Richtung für ihr Fortschreiten erhielten; doch wollte Ziller nur vom biblischen Lehrstoff die Anknüpfungspunkte (Weisungen, Richtlinien) für die Auswahl aus dem durch Erfahrung und Umgang gebotenen Stoff der übrigen Lehrfächer hernehmen und dann diesen selbst die Weiterführung bis zu einem weiteren Anknüpfungspunkte überlassen.

In der Forderung der Konzentration schließt sich Ziller an Herbart an; denn dieser fordert ebenfalls: daß der Unterricht behufs Erzeugung der Einheit des persönlichen Bewußtseins dafür sorgt, daß er die Person in der Weise vielseitig bildet, daß diese „ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Ihrige zusammenhält". In den Mittelpunkt des Unterrichts stellt auch er den Gesinnungsstoff, denn „schon um dem Egoismus entgegenzuwirken, müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesamten Unterrichts in jeder Schule, welche die Bildung des ganzen Menschen übernimmt, notwendig ausmachen". „Das Ganze" aber, sagt er, „ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt; es muß in der Mitte oder an der Spitze einer langen Reihe von anderen Bildungsmitteln stehen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte." Ziller hat diese Herbartschen Gedanken nun weiter ausgeführt und aus einer Frage des Lehrverfahrens, wie sie es wohl doch nur bei Herbart waren, eine Lehrplanfrage gemacht, indem er, um den gegebenen Zweck zu erreichen, nicht bloß das Wissen in allen Teilen und besonders mit dem religiös-sittlichen zu verbinden suchte, sondern alle Schuldisziplinen dem Gesinnungsstoff als Zentrum unterordnete. Denn wenn auch Herbart einen „innigst verknüpften Gedankenkreis" fordert, so war er doch weit davon entfernt, die Unterrichtsgegenstände dem Gesinnungsunterricht sämtlich unterzuordnen; durch die Besinnung wollte er im Lehrverfahren die Einheit des Bewußtseins herstellen und hielt es sogar für schädlich, „alles auf eine Spitze zu stellen". Ungereimt nennt es Herbart, auch die naturwissenschaftlichen Lehrgegenstände historisch fortschreiten zu

lassen, womit Zillers Anordnung des naturwissenschaftlichen Lehrstoffs zurückgewiesen ist; die Reihenfolge der Erkenntnisse soll vielmehr nach Herbart mit dem ABC der Sinne anfangen. Ziller schließt die Konzentration durch das Lehrverfahren nicht aus, er will sie nur unterstützen und vertiefen durch die Konzentration des Lehrplans, welche ja auch Herbart, wenn auch nicht im Sinne Zillers, mit der Verbindung der Unterrichtsfächer, mit dem genauen Untersuchen der Fugen, in welchen das menschliche Wissen zusammenhängt, fordert. Sicherlich haben die Konzentrationsbestrebungen und die Forderung der Zentralisierung aller Fächer des Schulunterrichts im Religionsunterricht, wie sie in den fünfziger Jahren auftraten, Ziller veranlaßt, den Herbartschen Gedanken im Sinne der kulturhistorischen Stufen auszubauen.

In der Frage der Konzentration stimmen Stoy und Herbart, welcher das Wort übrigens noch nicht gebraucht, überein. Stoy nahm schon in seiner Hauspädagogik (1855) Stellung zu der Frage der Konzentration und wendet sich hier wie auch später in der Enzyklopädie gegen die Konzentrationsversuche der Zeit; dem in dem Begriff der Konzentration „liegenden Zauber", so sagt er, „verdankte einst Jacotot, verdankten neuerlich die preußischen Regulative zum guten Teil ihre Popularität, wenn und soweit sie dieselben fanden. Laien hoffen in der Regel von einem bloßen Abschneiden von Unterrichtsstoffen, ja von ganzen Fächern das Heil der Jugend. Wenn man auf gewissen Lehrplänen zu einer Zeit nebeneinander findet Geschichte des Mittelalters, Lektüre des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Literatur seit Lessing, so muß man freilich noch froh sein, wenn die Jugend nach altem Brauch um einige dieser Gaben nahezu sich nicht kümmert und mit ihrem Interesse abschließend in irgend einer Gegend des Unterrichtsfeldes eigenmächtig sich anbaut. Solches Treiben ist gerade so krankhaft, als wenn die hohe Weisheit einzelner Erziehungsreformatoren von dem einen Mittelpunkt reden und z. B. die Bibel in dem Sinne zum Zentrum machen wollte, daß Geschichte, Geographie, Rechnen von daher die Materien nehme usw. Jeder Gedanke im weitesten Sinne des Wortes, ebenso die sinnliche Anschauung, als das Wort, als der Begriff, wird nur dann verstanden, wenn aus dem bisherigen Gedankenvorrat des Lernenden Gedanken und Gedankenreihen mit ihm in Verbindung gebracht werden, so daß zwischen alten Gedankenreihen und den neuen Verknüpfungen gestiftet werden. Danach ist sowohl der Stoff der verschiedenen Unterrichtszweige untereinander, als auch in den einzelnen Zweigen selbst anzuordnen. Keine Konzentration darf die Vollständigkeit der Lehrfächer in Gefahr bringen, weil damit die sittlich-religiöse Erziehung überhaupt gefährdet wird. Den Geist des Prinzips des In- und Miteinander des Unterrichts haben nur die erfaßt, welche zwar die einzelnen Disziplinen besonders lehren, in der Übung derselben aber mit wahrhaft haushälterischem Geiste sie untereinander verbinden, also jede andere Lehrstunde auch als Sprachübung benutzen, ebenso in den naturwissenschaftlichen Stunden mathematische Anwendungen her-

zunehmen usw. Darin liegt ein großer fruchtbarer Gedanke, von dem viel Segen zu erwarten steht, nämlich die Verdichtung des Wissens." Um das zu ermöglichen, müssen allerdings „alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde". Stoys Konzentrationsbegriff war ein kritisches Produkt der ersten Konzentrationsperiode und hatte weniger die Aufstellung positiver Forderung für den Ausbau des Herbartschen Gedankens als die Widerlegung pädagogischer Mißgriffe im Auge.

Willmann widmet der „Verbindung der Lehrfächer untereinander" in seinen „Pädagogischen Vorträgen" ein besonderes Kapitel und erblickt in der Forderung Lessings, den Knaben „beständig aus einer Szienz in die andere hinübersehen zu lassen", einen Wegweiser dazu. „Die Einheit der Wissenschaft ist der erste Grund, der antreiben muß, im Unterricht die Verknüpfung des Mannigfaltigen herzustellen; es würde dem Bildungsgehalte der Wissenschaften nicht genug getan werden, wenn man aus ihnen nur allerlei Wissen schöpfte. Der zweite Grund jenes Antriebes liegt im Wesen der Bildung, die ebenfalls auf Einheit hinweist, weil sie etwas Organisches ist, dem durch Häufung und Mischung nicht entsprochen werden würde. Ein dritter Grund liegt in der Förderung, welche der Zusammenhang des Lehrstoffes dem Merken und der Einprägung gewährt, womit zusammenhängt, daß es zugleich eine gewisse Anwendung des Gelernten ermöglicht, wenn der Schüler bei einem Verkehr der Lehrfächer untereinander von dem in dem einen Gebiete Gelernten in dem andern Gebrauch zu machen Gelegenheit erhält." Man soll den Schüler aus einem Lehrfach in das andere hinübersehen lassen, aber man darf nicht die Lehrfächer aufeinander reduzieren, eines um des andern willen verkürzen; man muß vielmehr die Stellen, die Fugen aufsuchen, wo sie sich berühren und deren tunlichst viele dem Stoffe abgewinnen. Willmann teilt nun, um diesen Zweck leichter zu erreichen, den Lehrstoff in zwei Gruppen; zu der einen (Menschenkunde, Gesinnungsunterricht) gehören: Religion, Geschichte, Sprache und Gesang, zu der andern (Naturkunde, Naturunterricht): Naturgeschichte, Naturlehre, Mathematik, Zeichnen und technische Übungen; als Bindeglied zwischen beiden Gruppen betrachtet er die Geographie. „Für die Kleinen ist der Naturunterricht nur einer, ohne Scheidung seiner Fächer; auch Zeichnen und Rechnen muß unvermerkt aus ihm hervorgehen; nicht anders beim Gesinnungsunterricht. Wenn man sagt, der erste Unterricht müsse das allmähliche Wachstum der Wissenschaften nachahmen, und das Kind müsse ähnliche Pfade geführt werden, wie sie die Menschheit in ihrer Kinderzeit betreten, so liegt darin gewiß das Richtige, daß der Kinderunterricht mit der kindlich anhebenden Wissenschaft gemeinsam haben müsse die reine Betrachtung der Dinge, die noch fern ist, sie im Zusammenhange verschiedener Systeme aufzufassen, und das ganz allmähliche Ausbilden von Betrachtungsweisen, die später die verschiedenen

Disziplinen charakterisieren werden." In der engsten Verbindung miteinander stehen zunächst die einzelnen Zweige einer Gruppe. Religion und Geschichte haben beide den Zweck, die Gesinnung zu bilden; es kann ihnen daher schon in dieser Hinsicht an Berührungspunkten nicht fehlen. Aber auch der positive Stoff beider Lehrfächer kann in Verbindung gesetzt werden; so wird z. B. die alte Geschichte stets das Volk Israel im Auge behalten, und ebenso wird die Verbreitung der christlichen Religion und ihre Wirkungen sich vielfach mit der Geschichte berühren. Der Sprachunterricht muß sich an den Sachunterricht, also auch an die Geschichte anlehnen, denn die Sprachlehre ist ein Zweig der Lehre vom Menschentum; „was das betreffende Volk geredet und geschrieben hat, ist der Gegenstand, an dem seine Sprache zu lernen ist". Für die Naturkunde ist die eigene Erfahrung des Zöglings das gemeinschaftliche Zentrum; „bleibt sie immer der Ausgangspunkt, so wird das Zerfallen dieser Fächer am sichersten vermieden. Wie ihren Abschluß, so soll die Mathematik auch ihren Ausgangspunkt im sinnlichen Gesichtskreise, dessen Durcharbeitung eine ihrer Aufgaben ist, suchen; die Arithmetik hat im Rechnen ihr Bindeglied mit dem Erfahrungskreise, für die Geometrie ist der Anfang zu einer ähnlichen Verknüpfung in der geometrischen Anschauungslehre gemacht worden." Die Geographie wird schon von Herbart als eine assoziierende Wissenschaft bezeichnet, die als kulturgeschichtliche der Menschenkunde, als physische und mathematische der Naturkunde angehört; daher lassen sich von ihr aus nach beiden Seiten hin leicht Verknüpfungen herstellen. „Die Heimat bietet geschichtliche, geographische und naturgeschichtliche Stoffe zugleich in eine Lebenseinheit gebunden dar." Neben ihr steht als assoziierendes Lehrfach noch der deutsche Unterricht, der seinen Stoff aus der Menschen- und Naturkunde nimmt; „aller Sprachbetrieb muß auf einen Inhalt bezogen sein und Zuwachs der Realkenntnisse gewähren, und aller Erwerb sachlicher Kenntnis muß zugleich das sprachliche Können vermehren". „Die Konzentration", sagt Willmann schließlich, „zum Prinzip machen, heißt uns nicht, den einen Lehrgegenstand von dem andern abhängig machen, nicht, von dem einen die Aufgaben für den andern hernehmen und so den Aufbau aus seinen eigentümlichen Elementen verkümmern, es heißt uns vielmehr: Hinarbeiten darauf, das in der Seele vereinzelt Dastehende zusammenzuführen, das Auseinanderfallende zu verknüpfen; es heißt uns, Wege suchen zwischen verschiedenen Lehrgegenständen, Gruppen des Lehrstoffs bilden, die übergreifen von einer Disziplin zur andern, damit von jedem Punkt des Wissens aus Verbindungen mit andern hergestellt werden. Ein Zentrum allen Unterrichts ist uns fernerhin des Zöglings eigene Erfahrung, an welche wir von allen Seiten Lehren und Antriebe anschließen wollen." Willmann will also von der strengen Konzentration um den Gesinnungsstoff nichts wissen; in seiner „Didaktik" sagt er ausdrücklich: „Es darf der übrige Unterricht dadurch nicht zum bloßen Kommentare der ‚Gesinnungsstoffe' herabgesetzt werden, vielmehr muß der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des

Fortschritts bei jener Anlehnung bewahrt bleiben. Der erste Schritt zur Organisation des Bildungsinhaltes besteht in dessen Beziehung auf den obersten Zweck der Bildung, der zweite besteht in der Herstellung von Beziehungen unter den Stoffen, aus denen sich jener Inhalt zusammensetzt."

„Es ist", sagt Kern, „im Unterrichte so wenig als möglich zu trennen, was sachlich zusammenhängt; ja es muß sogar zwischen dem Verschiedenartigen durch den Unterricht eine Verbindung hergestellt werden. Die Zahl der Lehrfächer wird im allgemeinen beim Fortschreiten des Unterrichts zunehmen und sich, wenn es zu seinem Abschlusse kommt, wieder verringern. Beim Beginn des Unterrichts gibt es eigentlich nur ein Lehrfach; die Aufgabe des ersten Unterrichts ist es, den Gedankenkreis festzustellen, an welchen der weitere Unterricht anzuknüpfen hat. Darauf teilt sich der Stamm in zwei Äste, in den geschichtlichen (Erzählungen) und den naturkundlichen (Anschauungen); jener vereinigt Religion und Geschichte, dieser Naturkunde und Geographie (Heimatkunde). Vor allem wird es nun darauf ankommen, denjenigen historischen Lehrstoff, welcher den Mittelpunkt des gesamten auf einer bestimmten Unterrichtsstufe zu behandelnden Lehrstoffs bilden soll, zu einem einigenden Mittelpunkte in der Art zu machen, daß von ihm alle Fäden auslaufen, welche die verschiedenen Teile des Gedankenkreises zusammenhalten. Für die Verbindung der beiden Hauptgruppen von Unterrichtsgegenständen bietet sich zunächst als Bindeglied die Geographie dar; ein zweites Bindeglied zwischen den geschichtlichen und den naturwissenschaftlichen Unterrichtszweigen kann der Sprachunterricht werden und namentlich der in der Muttersprache" (Lektüre, Aufsatz). Der Stoff des Religionsunterrichts ist ein geschichtlicher, „alles was sich auf Entstehung, Verbreitung und Wirkung der Religionslehren bezieht, gehört dem Geschichts- und Religionsunterricht zugleich an; was sich an diesen gemeinschaftlichen Stoff anschließt, das muß mit ihm beim Unterrichte in beiden Fächern in Verbindung gesetzt werden. Religion und Geschichte sollen vor allen Unterrichtsfächern für die sittliche Gestaltung des geistigen Lebens sorgen"; in der Beachtung dieser gemeinsamen Aufgabe liegt das kräftigste Bindemittel beider Fächer. Die Verbindung zwischen dem mathematischen und naturkundlichen Unterricht wird von selbst eintreten, „wenn der Lehrer nie vergißt, daß die pädagogische Bedeutung der Mathematik in erster Linie auf ihrer Bedeutung für die Naturerkenntnis beruht".

Rein war ursprünglich in der Konzentrationsfrage ein Anhänger Stoys, näherte sich aber immer mehr den Ansichten Zillers, bis er sich denselben ganz anschloß, wenn er auch in der Gruppierung der Fächer etwas von ihm abweicht. (Pädagogik im Grundriß; Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts.) Dem Gedanken der Konzentration liegt nach ihm eine ethische und eine psychologische Forderung zugrunde. „Die ethische Forderung geht dahin, daß der Erzieher bestrebt sein soll, die geistigen Kräfte des Zöglings zu sammeln, auf daß sie nicht zersplittern, sondern in ihrer Zusammenfassung ein energisches und kraftvolles Wirken

hervorrufen; ohne eine solche Konzentration der Kräfte ist kein sittlicher Charakter denkbar. Soll der Zögling die Konzentration der Kräfte aber vornehmen können, so muß vor allem dafür gesorgt werden, daß der Gedankenkreis nicht zersplittert, sondern möglichst geschlossen werde. Die werdende Person des Zöglings ist also das Zentrum, worauf das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden muß; die Konzentration aber ist die Vereinigung des Vielen, was der Unterricht darbietet, in der werdenden Person des Zöglings." Soll aus dem Zögling eine tugendhafte Persönlichkeit, ein sittlich-religiöser Charakter werden, so muß ein vielseitiges Interesse in ihm entstehen; aber das Interesse muß auch ein einheitliches, ungeteiltes sein, „so daß alle die verschiedenen Regungen und Richtungen des Geistes, wie sie durch einen vielseitigen Unterricht in der Seele des Kindes hervorgerufen werden, immer nur als Seiten ein und derselben Persönlichkeit erscheinen". Es kommt also darauf an, „daß das mannigfaltige, vielseitige Interesse sich bei dem Zögling vereinige in der Einheit des Bewußtseins, in der allmählich sich aufbauenden Person des Zöglings, die eine Voraussetzung des Charakters ist und dem Zögling auch erst eine bedeutende Wirksamkeit in seinem Berufe sichert". Mit dieser ethischen Forderung stimmt auch die psychologische überein; denn „das Ich entsteht aus der lebhaften und beständigen Wechselwirkung der verschiedenen Vorstellungskreise". Diese Vereinigung des Mannigfaltigen läßt sich erreichen durch die Befolgung der kulturgeschichtlichen Entwicklung, die in Parallele gesetzt ist zur Entwicklung des Einzelnen; auf jeder Stufe, in jeder Klasse müssen einheitliche und zusammenhängende Gesinnungsstoffe dargeboten werden, „die in sich bedeutend mit solcher Wucht auftreten, daß sie die Seele des Kindes ganz erfüllen, daß sie Anregung geben, das menschliche Streben auf seinen verschiedenen Gebieten zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Es wird daher mit diesen Stoffen verknüpft alles, was sich aus den mannigfachen Wissensgebieten darbietet, insbesondere auch, was das Kind aus dem Kreise der Heimat zur Anschauung und zur Belehrung bringt". Die übrigen Lehrfächer müssen also den Hauptstoffen in zweckentsprechender Weise eingeordnet werden, so daß ein einheitlicher Gedankenkreis in jedem Schuljahr entsteht, ohne daß jedoch ein notwendiges Bildungselement ausgeschieden werde. Rein kann Stoy nicht zustimmen, daß, „wie in der Symphonie abwechselnd die verschiedenen Stimmen tonangebend voranschreiten, auch in der Erziehungsschule die einzelnen Fächer abwechselnd in den Vordergrund sich stellen. Denn eine Betrachtung des erziehlichen Wertes der einzelnen Unterrichtsfächer führt sofort darauf, daß unter den Disziplinen des Schulunterrichts diejenigen eine bevorzugte Stellung einnehmen, welche direkt auf das Erziehungsziel hinarbeiten, welche durch ihren Inhalt, den sie dem Zöglinge überliefern, die Forderung, einen wertvollen Gedankenkreis, in dem die sittlich-religiösen Interessen vorwiegen, zu schaffen, zu verwirklichen vermögen"; daher müssen die Gesinnungsstoffe in erster Reihe stehen, „da ihre Absicht darauf geht, eine gewichtvolle, in sich zusammenhängende Masse von Gedanken und

Gesinnungen in die Mitte des Gemüts zu stellen, und zwar von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit allem, was etwa neu hinzutritt, daß nichts daneben vorbeigehen, daß keine neue Gedankenverbindung sich festsetzen kann, ohne mit diesem Kern des Gedankenkreises sich auseinandergesetzt zu haben". An die konzentrierenden Gesinnungsstoffe „wird nun alles das zu bearbeitende Viele der einzelnen Fächer angeschlossen, welches mit den Gesinnungsstoffen jeder bestimmten Kulturstufe in Zusammenhang steht, und zwar in unmittelbarer oder mittelbarer Weise".

In dem kulturgeschichtlichen Lehrstoff ist auch der Stoff für die andern Fächer gegeben; jedes Kulturbild, das im Unterricht mit den Schülern entworfen wird, verlangt auch eine vielseitige Betrachtung nach der Seite der Gesinnungen usw. „Damit ist eine gewisse Abhängigkeit der übrigen Lehrfächer von den Gesinnungsstoffen ausgesprochen; sie schließen sich teils unmittelbar, teils mittelbar an letztere an." Herbarts Warnung, nicht alles auf eine Spitze zu stellen, ist „vollkommen da am Platze, wo die Konzentrationsidee buchstäblich gefaßt wird, wo man nämlich sagt, daß alle übrigen Fächer unmittelbar an einen Gesinnungsstoff, etwa an die biblische Geschichte anzuschließen seien; allein eine derartige buchstäbliche Auffassung liegt nicht im Geiste der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Hier heißt es: Der Faden eines jeden Lehrfachs muß selbst immer psychologisch wohlgeordnet sein, er kann auch durch die eigene Triebkraft der Gedanken, die bereits ausgebildet sind, ohne besondere Anstöße von seiten des Konzentrationsstoffes weitergeführt werden, und nicht auf alles, was der Konzentrationsstoff enthält, müssen die auf die Fortführung der Gedankenfäden berechneten Ziele sich beziehen. Es wird also nur eine Art der Wechselwirkung unter den Unterrichtszweigen durch die echte Konzentration gefordert; die Gesinnungsstoffe geben nur im allgemeinen die Weisung für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs in den übrigen Lehrfächern", welche „das auf jeder Stufe zu entwerfende Kulturbild, in dessen Mittelpunkt die gesinnungsbildenden Erzählungsstoffe stehen, zu ergänzen und zu vervollständigen haben, teils in unmittelbarem, teils in mittelbarem Anschluß". „Die rechte Konzentration fordert nur, daß die eine Art des Unterrichts bei einer andern Art Anknüpfungen sucht und findet; der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, muß hier rekapituliert, und der Stoff der in einem Kreise des Unterrichts vorbereitet worden ist, muß an einen andern Zweig zu weiterer Bearbeitung abgeliefert werden. Aber jeder Unterrichtszweig muß voraussetzen, daß der andere bei demselben Stoff, der auch diesen angeht, seine Schuldigkeit in seiner eigentümlichen Weise tun werde oder getan habe." Es darf die Konzentration aber „nicht allein in dem Sinne einer vollständigen, durchgehenden Abhängigkeit sämtlicher Lehrstoffe vom Gesinnungsstoffe genommen werden", sondern auch in dem Sinne „einer Konzentration der Persönlichkeit; beide Begriffe der Konzentration müssen bei Aufstellung des Lehrplansystems wohl berücksichtigt werden, damit nicht Einseitigkeit, sondern Einheit des Bewußtseins

entsteht". Zunächst hat unter den drei Reihen der Gesinnungsstoffe, den religiösen, profangeschichtlichen und literaturkundlichen, „eine wechselseitige Beziehung, ein innerer Zusammenhang stattzufinden; derselbe wird zugleich gewährleistet durch die kulturhistorische Anordnung der Stoffe, insofern dieselbe die geschichtliche Entwicklung nach der religiösen, der ethischen, der sozialen und der literarischen Seite hin nachbildend darstellt. Zu der Reihe der Gesinnungsstoffe treten ergänzend hinzu die Kunstfächer: Zeichnen und Gesang, die beide vorwiegend auf die Pflege des ästhetischen Interesses gerichtet sind"; sie erhalten also von den Gesinnungsstoffen „die nötigen Hinweise zur Auswahl und zur Anordnung der Gegenstände. Endlich gehören hierher noch die Sprachen als formale Seite des geschichtlichen Stoffes; in den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die Kulturentwicklung eines Volkes niedergelegt. Zur zweiten Gruppe, die wir als die der Naturwissenschaften bezeichnen, gehören Geographie, Naturwissenschaft im engeren Sinne und das Fach, welches die formale Seite derselben darstellt, die Mathematik". Die Geographie stellt die Verbindung zwischen der ersten und zweiten Gruppe her. Im allgemeinen stimmt also Rein in der Konzentrationsfrage mit Ziller überein; die Abweichungen, welche sich auf eine quantitative Änderung in den Konzentrationsstoffen und die pädagogische Einteilung der Lehrfächer beziehen, sind nicht von Belang.

Dörpfeld hat seinen Konzentrationsbegriff in seinen „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" nebst dem Ergänzungsaufsatz: „Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer" und in den „Zwei dringlichen Reformen im Real- und Sprachunterricht" ausführlich dargelegt. Die Theorie des Lehrplans umfaßt drei Kapitel: die Auswahl, die Verteilung und das organische Ineinandergreifen der Lehrfächer und ihrer Zweige. Schon der Ausdruck, „organisches Ineinandergreifen" deutet an, daß Dörpfeld die Lehrfächer der Volksschule nicht als einen bloßen, nach Zufall und Gutdünken aufgeschütteten Haufen ansieht, sondern als einen wohlgebauten, festgefügten und lebendigen Organismus, an dem ein Glied dem andern zum Gedeihen des Ganzen dient. Von dieser Grundanschauung aus stellt er folgende Anforderungen an den Lehrplan: 1. „er muß qualitativ vollständig sein", und da die Kulturgeschichte lehrt, daß die Kultur an Natur, Menschenleben und Religion groß gewachsen ist, in jedem dieser Kulturelemente aber eine Bildungskraft eigentümlicher Art steckt, so müssen sie alle drei Bildungsfächer sein; 2. „in jedem der drei sachunterrichtlichen Gebiete müssen die Zweigdisziplinen, soweit möglich, zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zusammengefaßt werden, woraus dann auf jeder Stufe von unten auf, soweit tunlich, etwas Ganzes zu lehren ist"; 3. „nicht Lesen und Schreiben, überhaupt nicht der Sprachunterricht, sondern die drei sachunterrichtlichen Fächer müssen die didaktische Basis des gesamten Unterrichts bilden"; 4. „die Sprachbildung muß, wenn sie gediegen und gesund sein soll, ihrem Kern nach in und mit dem Sachunterricht erworben werden";

5. „auch in den rein formunterrichtlichen Fächern müssen ihre eigentümlichen Beziehungen zum Sachunterricht sorgfältig beachtet und zum Besten beider Teile sorgfältig verwertet werden". „Im dritten Grundsatz und seinen Konsequenzen", sagt Dörpfeld, „liegt der eigentliche Schwerpunkt meiner Theorie; nicht Lesen und Schreiben und Rechnen darf man zum Zentrum des Volksschulunterrichts machen wollen, auch nicht den Sprachunterricht insgesamt, auch nicht den Religionsunterricht, auch nicht die fremden Sprachen oder Naturwissenschaft und Mathematik"; sondern alle drei sachunterrichtlichen Lehrfächer sollen diese Basis abgeben. „Ein Blick auf die Lehrgegenstände lehrt, daß die Wissensgebiete schon von Natur die Basis der übrigen bilden, indem diese ihren sachlichen Inhalt mittelbar oder unmittelbar aus den Wissensgebieten erhalten; und ein Blick auf die Organisation des Geistes lehrt, daß diese andern Lehrfächer neben ihrem Selbstzwecke auch eine bedeutsame, teilweise höchst bedeutsame Aufgabe im Dienste der sachunterrichtlichen Fächer haben", indem sie „deren Gebiet von einer besonderen Seite her beleuchten" und „die Wissensstoffe in eigentümlicher Weise für die Gesamtbildung verarbeiten und verwerten. Die Lehrfächer der zweiten und dritten Gruppe (Sprache, Rechnen usw.) können auch für sich selbst nur dann recht gedeihen, wenn sie dem Sachunterricht recht dienen". Wenn in dem ersten Grundsatz gefordert wird, „daß alle dort aufgeführten Fächer (die drei sachunterrichtlichen Fächer, die Sprache [Muttersprache] und die formunterrichtlichen Fächer) im erziehenden Unterricht (d. i. in jeder allgemeinen Bildungsanstalt) als selbständige Disziplinen vertreten sein müssen", so soll das heißen: „Jede dieser Disziplinen muß als ein wesentlicher Bestandteil des Lehrplans betrachtet und deshalb ganz ihrer Natur gemäß gelehrt werden", womit aber durchaus nicht gesagt sein soll, daß sie isoliert, abgesondert, gelehrt werden, also „jede Disziplin unbekümmert um die andern ihren Weg gehen dürfte". Denn „die Pädagogik muß fordern, daß sämtliche Lehrfächer in vielfache und möglichst vorteilhafte Verbindung gebracht werden", und zwar so, „daß sie sich gegenseitig unterstützen und mit vereinten Kräften auf das eine große Erziehungsziel hinstreben". Nun ist es aber nicht genug für die Erreichung dieses Ziels, daß die sachunterrichtlichen Fächer die Basis des gesamten Unterrichts sein müssen, sondern sie müssen auch unter sich innigst verknüpft sein. Der Religionsunterricht, zumal die biblische Geschichte, ist eng mit den realistischen Fächern verknüpft, resp. von zahlreichen realistischen Notizen durchwebt; was nun in der Religionsstunde davon nicht durch eine kurze Erklärung abgetan werden kann, sondern eine umständliche Erläuterung verlangt, das muß in der Realstunde behandelt werden, und anderseits müssen die im Religionsunterricht so nebenbei gewonnenen Realkenntnisse im Realunterricht bewahrt und verwertet werden. Die Realfächer büßen also für ihre Hilfsdienste nicht nur nichts ein, sondern haben in materieller und formeller Hinsicht Vorteile von denselben; denn sie gewinnen an Kenntnissen und an Interesse. Da in dem Realunterricht hier „nur solche Dinge aus der

Naturkunde und Geographie betrachtet werden, welche mit dem wirklichen Menschenleben zusammenhängen oder in dasselbe eingreifen, so erhalten die Schüler von denselben nicht bloß eine theoretische Kenntnis, sondern mehr oder weniger auch eine angewandte"; und anderseits wird das Interesse, „welches die historischen Personen und Ereignisse in dem Schüler erweckt haben, sich nun mehr oder weniger auch auf die mit denselben in Verbindung stehenden Außendinge" übertragen. In demselben Verhältnis wie zur Naturkunde und Geographie steht der Religionsunterricht auch zur Geschichte; die Verwandtschaft zwischen beiden Fächern zeigt sich im Stoff, in der Lehrform und im Lehrzweck. Hier wie dort wird das Menschenleben behandelt; „es handelt sich um Personen, um ihre Taten und Schicksale, um ihre Gesinnung und ihren Charakter". Hier wie dort tritt der Stoff vornehmlich in der Form der Erzählung auf. Das oberste Ziel des Unterrichts ist dort wie hier allgemein ausgedrückt: „Begründung und Pflege einer sittlichen Gesinnung, genauer eine religiös-sittliche Gesinnung." Zwischen beiden Lehrzweigen bestehen allerdings auch Unterschiede; während die biblische Geschichte mehr die innere und hier wieder besonders die religiös-sittliche Seite des Menschenlebens ins Auge faßt, lehrt die Geschichte auch die äußere, die Kulturseite kennen. Das eine Lehrfach arbeitet aber dem andern vor und in die Hände; beide sollen daher auch so viel als möglich in Beziehung zueinander treten; der Geschichtsunterricht muß die Ergebnisse des Religionsunterrichts benutzen und in Anwendung bringen, und der Religionsunterricht muß die lehrhaften geschichtlichen Beispiele benutzen. Verbindungen zueinander können auch zwischen der Kulturgeschichte und der Naturkunde hergestellt werden; denn in den kulturgeschichtlichen Erzählungen sind eine beträchtliche Anzahl von ethnographischen, geographischen und naturkundlichen Notizen eingeflochten. „Die Geographie, Ethnographie und teilweise auch die Naturkunde müssen — wenigstens auf den unteren Stufen — ihren Lehrgang so suchen, daß sie sich, so viel als möglich, an den Lehrgang des Gesinnungsunterrichts oder der ethischen Fächer (der biblischen Geschichte und Kulturgeschichte) anschließen, resp. dort ihre Anknüpfungspunkte finden." Die Natur bildet die materielle Unterlage des Menschenlebens; „weil das menschliche Tun und Erleben auf einem gegebenen landschaftlichen Boden geschieht und nur durch die Beschaffenheit dieses Bodens, durch die dort vorkommenden Naturmittel und durch das allgemeine Naturleben bedingt wird, so muß die Erzählung von diesem Handeln und Erleben in dem Maße, als sie genau sein will, auch diese Bedingungen mit erwähnen". Daher muß auch die Stoffauswahl in der Naturkunde „sich danach richten, was die einzelnen Partien (Perioden und Lektionen) der Geschichte samt ihren belletristischen Begleitstoffen zu ihrem Verständnis bedürfen; doch darf auch nicht vergessen werden, was zum Verständnis des gegenwärtigen Menschenlebens erforderlich ist". Ferner muß der naturkundliche Unterricht „wenigstens mit diesem Teil seines Stoffes samt der Geographie und Ethnographie auch dem Lehrgange des Geschichtsunterrichts

folgen, resp. seine Lektionen dort anknüpfen". Weiterhin müssen aber auch „in jedem der drei sachunterrichtlichen Gebiete die Zweigdisziplinen soweit als möglich, zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zusammengefaßt werden, woraus dann auf jeder Stufe von unten auf, soviel als möglich, etwas Ganzes zu lehren ist". Im Religionsunterricht ist die biblische Geschichte das Zentralfach, d. i. dasjenige Fach, welches den Lehrgang bestimmt; „jede geschichtliche Lektion bildet samt den hinzutretenden didaktischen Stoffen (Spruch, Lied usw.) ein Lehrganzes", in welchem eine religiöse oder sittliche Wahrheit am besten veranschaulicht ist, die in der Form eines Bibelspruchs, Liederverses oder Katechismussatzes zum Ausdruck kommt. In der Menschenkunde muß aus den drei Lehrzweigen: Geschichte, Geographie und Ethnographie auf jeder Stufe etwas Ganzes gelehrt werden; der Erzählstoff muß dabei das Zentralfach sein, d. i. den Lehrgang bestimmen, woran sich die beiden andern Zweige (Geographie und Ethnographie) anlehnen. In der Naturkunde muß die Pädagogik ebenfalls fordern, daß „die Einzeldisziplinen (Mineralogie, Botanik, Zoologie, Astronomie, physische Geographie, Physik) als eine einheitliche Schulwissenschaft zu fassen seien und demgemäß auf jeder Stufe etwas Ganzes zu lehren" sei. „Der strengere Sinn dieser Forderung geht dahin, daß auch eine innere Verbindung der Einzeldisziplinen angestrebt werde, d. i. eine solche, welche allmählich einen Einblick in den Zusammenhang des Naturlebens erschließt; denn die wirkliche Natur will nicht als ein Gebäude mit isolierten Zimmern gedacht sein, sondern als ein lebendiges Ganzes, in welchem jedes Glied durch die andern bedingt und bestimmt wird." Allerdings stößt man hierbei auf nicht geringe Schwierigkeiten, und es muß wohl beachtet werden, daß nicht ein Vorteil der einen Seite mit einem größeren Nachteil auf der andern Seite erkauft wird. Endlich wird die denkende Verarbeitung des Lehrstoffs jeder Lektion von selbst zu der Lehrstoff-Verknüpfung hinführen, da sie ohne eine solche gar nicht ausführbar ist; „ein Zusammenschütten oder Aneinanderkoppeln verschiedener Lehrstoffe, wie sie einem just in den Sinn und in die Hände kommen, ist noch lange nicht das, wovon hier die Rede ist; ich rede von der Lehrstoffverbindung, welche der Reflexion unmittelbar oder mittelbar dient". Die planmäßigen Lehrstoff-Verknüpfungen sind berufen und befähigt, „die Erkenntnis des Zusammenhangs der Welt und des Weltlaufs zu erschließen"; sie erzeugen aber auch ein sicheres und anwendbares Wissen und unterstützen die Bildung eines sittlichen Charakters. „Wie die Radien dem Mittelpunkte ihres Kreises zustreben, so können und müssen alle Lehrgegenstände mit vereinten Kräften auf das eine, höchste Ziel, die Gesinnungs- und Charakterbildung, hinwirken; ist der ethische Zweck des Unterrichts die Erzielung einer durchgebildeten Gesinnung und eines Charakters aus einem Gusse, dann heißt die erste und notwendigste Bedingung: planmäßige und vielseitige Verknüpfung des Lehrstoffs." Der Sachunterricht soll aber auch in der Hauptsache den Sprachunterricht schon in sich schließen; „der Sachunterricht darf nicht im Sprachunterricht untergebracht werden, sondern der Sprachunterricht soll in und mit dem Sachunterricht gegeben

werden". Der Sachunterricht muß nämlich „alle drei Seiten der intellektuellen Bildung im Auge haben, also darauf gerichtet sein, daß der Schüler in jedem seiner Fächer erstlich sichere Kenntnisse sich erwirbt, zweitens sachgemäß denken lernt, drittens sachgerecht reden lernt". Auf der Stufe des Anschauens hören die Kinder die Sprache des Lehrers und ihrer Mitschüler und üben sich selbst im Reden; beim Einprägen des dargebotenen Stoffs vermittelst des Lesens seitens der Schüler prägen sich die Sprachformen durchs Gesicht und durchs Gehör ein und werden in die Zunge gebracht. Die Frageheste der Wissensfächer, welche ebenfalls dem Einprägen dienen, „sind die besten Anleitungsmittel für Rede- und Aufsatzübungen, die man sich denken kann: denn wenn es ans Reden und Schreiben gehen soll, so ist bei jeder Lektion der Inhalt bereits bekannt, und die Fragen geben die Disposition und den Gedankengang". Reiche Gelegenheit zum Reden bietet natürlich auch die Stufe des Denkens und besonders auch die der Anwendung; Hören, Reden, Lesen und Schreiben treten ja hier auch in den Dienst des Sachunterrichts, und dieser fördert somit den Sprachunterricht. Durch die Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Sachunterricht werden aber auch die sprachlichen Übungen durch den sachlichen Stoff inhaltlich gehaltvoller, darum auch interessanter, teilweise sogar bedeutend zweckmäßiger; die auf diesem Wege erworbene Sprachbildung gewinnt an Klarheit, weil das Verständnis auf dem Wege der Anschauung vermittelt ist, an Wahrheit, weil beim Sachunterricht sich Sprache und Sache besser decken als beim schönsprachlichen Unterricht, an Reichtum, weil jedes Wissensfach eine ansehnliche Zahl ihm eigentümlicher Wörter und Redefiguren liefert, an Kräftigkeit, weil das lebhafte Interesse an der Sache sich auch dem Ausdruck, der Sprache, mitteilt. Endlich verlangt Dörpfeld auch die Verbindung von Sach- und Formunterricht; Rechnen, Raumlehre, Zeichnen und Gesang werden also Anknüpfungspunkte vom Sachunterricht erhalten und zum Besten beider Teile verwerten. Im ganzen bedeuten die Dörpfeldschen Ansichten eine Präzisierung und zugleich eine Mäßigung des Zillerschen Konzentrationsbegriffs. Dörpfeld ordnet nicht wie Ziller den Sprachunterricht dem historischen und nicht den Formunterricht dem naturwissenschaftlichen Fache unter, sondern stellt dem Sachunterricht den Sprach- und Formunterricht an die Seite. Die zentrale Stellung des Religionsunterrichts wird von Dörpfeld nur für die Unterstufe gefordert; hier sei es, meint Dörpfeld, geboten, die übrigen Lehrfächer dem Religionsunterricht gleichsam als Begleitstoffe, soweit es möglich ist, anzufügen; oben sieht er davon ab und überläßt es dem Lehrverfahren, die religiös-sittlichen Wahrheiten ins Zentrum zu rücken. Wir finden also bei Dörpfeld, wie bei Willmann, eine freiere Auffassung des Konzentrationsbegriffs, welche das Ziel der Konzentration in einem allseitig verknüpften Bewußtseinsinhalt sieht und als didaktisches Mittel neben der Verbindung der Lehrfächer die Verbindung des Lehrstoffs schlechthin, wie auch den Zusammenschluß von Lehre und Erfahrung betrachtet.

Dieser Richtung schließt sich auch Prof. und Schulrat Lindner,

ein Herbartianer, (Allgemeine Erziehungslehre, 1875; Allgemeine Unterrichtslehre, 1878; Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, 1884) an. „Die Zillersche Konzentrations- und Kulturstufentheorie," sagt er, „beruht nicht auf richtigen didaktischen Grundsätzen und ist in den meisten Schulen nicht durchführbar; die einzelnen Lehrfächer sind besonders in den Oberklassen getrennt zu behandeln, weil jedes Unterrichtsfach eine gewisse Klasse von zusammengehörigen Vorstellungen enthält, welche sich untereinander verbinden und so eine Art Gedankenprovinz für sich bilden; es sind jedoch bei jedem Gegenstande Anknüpfungspunkte an die angrenzenden Fächer zu suchen. Die Vorstellungsreihen, welche der Unterricht in den verschiedenen Lehrgegenständen und in den einzelnen Unterrichtsstunden im Bewußtsein des Schülers anlegt, dürfen nicht unverbunden parallel nebeneinander laufen, sondern müssen durch Querreihen mannigfach verbunden werden, so daß sie ein Gewebe darstellen, in welchem der Übergang von einem Punkte zu jedem andern leicht ist. Alle Lehrgegenstände und alle unterrichtlichen Mitteilungen müssen schließlich die Anlage eines einzigen sittlichen Gedankenkreises, einer in sich geschlossenen sittlichen Gesinnung zum Ziele haben"; die Bildung eines solchen Gedankenkreises und einer solchen Gesinnung soll durch die Konzentration des Lehrstoffs ermöglicht werden. Am Anfange des Unterrichts bilden die erzählenden Lehrstoffe sogenannte Konzentrationspunkte; sie bringen dem Kinde etwas Anschauliches, Individuelles, regen dadurch seine Phantasie an und bilden einen vom Bewußtsein des Kindes willig hingenommenen Rahmen, in welchen die sittlichen und sachlichen Belehrungen des Unterrichts hineingebettet werden. Es müssen dies aber Erzählungen sein, welche wertvoll und einheitlich geschlossen sind, damit man feste und geschlossene Gedankenmassen auf dieselben gründen kann. „Sind auf diesem Wege die ersten Stützpunkte für die unterrichtliche Tätigkeit im Bewußtsein des Zöglings gewonnen, so kann man zu jenen Konzentrationspunkten übergehen, welche die gegenseitige Verwandtschaft der Lehrfächer darbietet und die man im Gegensatz zu der eben angeführten psychologischen die enzyklopädische nennen kann"; man bezieht Verwandtes und Zusammengehöriges aufeinander und ordnet das Besondere und Nebensächliche dem Allgemeinen und Hauptsächlichen unter, wodurch sich aus mehreren zerstreuten Teilen des Lehrstoffs Glieder und aus diesen wieder Gruppen bilden, die sich wieder zu einem organischen Ganzen vereinigen. Die wahre konzentrierende Methode ist jene, deren Lehrgang in konzentrischen Kreisen fortschreitet, wodurch sich der Unterricht nur als eine allmähliche Erweiterung des anfänglich Angelegten und eine kontinuierliche Anknüpfung des Neuen und des Alten darstellt; diese Konzentration ist teils Sache des Lehrplans, teils Sache des Lehrverfahrens.

„Das Verkehrteste im ganzen Konzentrationsunterricht," sagt Fröhlich (Herbart-Zillerianer; „Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys", 1883), „ist die von Ziller aufgestellte Forderung, daß den geschichtlichen Gesinnungsstoffen der ganze übrige Lehrstoff an-

und eingeschlossen werden soll. Jedes Unterrichtsfach hat ein Recht, eine gewisse selbständige Stellung zu beanspruchen; denn die Vorstellungen eines solchen bilden vermöge ihrer Zusammengehörigkeit, ihres inneren Zusammenhangs, ein Gedankengewebe für sich." Die Beobachtung lehrt, daß die Grundvorstellungen, die Kernpunkte in der Seele des Kindes, die Vorstellungen der räumlichen Objekte seines kleinen Lebenskreises sind, und zwar die Objekte, an denen sein Herz hängt, welche es dann mit seiner Phantasie belebt (Spielzeug, Haustiere, Eltern, Spielgenossen usw.); sie stehen in seinem geistigen Mittelpunkte und das, was geschieht, schließt sich an sie an. Herbart und Ziller haben „die Kinderwelt in ihrem Leben und Treiben, Sinnen und Minnen, Spielen, Streben und Wollen" nicht genau gekannt und sich meist zu hoch vorgestellt. Die Märchen sind nach dem Zwecke ihrer Entstehung durchaus nicht dazu geschaffen, Moral an ihnen zu lehren; sie gehören nicht zur Gattung der didaktischen Dichtungen, sondern sind heitere Blüten der Phantasie des Volkes in seiner Jugend, in der es noch keine hohen sittlichen Ideen hervorbringen kann. „Daß geschichtliche Stoffe eine geeignete geistige Nahrung für die Kinderwelt sind, daß namentlich auch größere zusammenhängende Stoffe, wie die Patriarchenzeit, das Leben Jesu usw. sehr geeignet sind, ein bleibendes Interesse in den Herzen der Kinder zu erzeugen, das ist gewiß richtig; doch spanne man seine Erwartungen nicht zu hoch, erhoffe noch nicht zuviel für das Wollen und die Sittlichkeit der Zöglinge."

In der Konzentration handelt es sich um die Herstellung eines einheitlichen, in seinen einzelnen Teilen innigst verknüpften Vorstellungs- und Gedankenkreises (innere oder subjektive Konzentration) durch ein Neben- oder Nacheinander von gleichartigen Lehrgegenständen (äußere oder objektive Konzentration), resp. des Lehrstoffs. Die Frage der Konzentration ist schon von Ratke und Comenius erörtert worden; „die Natur", sagt Comenius, „verbindet alles in beständiger Verknüpfung, daher soll auch der Unterricht alles, was seiner Natur nach zusammengehört, im Zusammenhange behandeln und beständig aufeinander beziehen; die Worte sollen in Verbindung mit den Sachen gelehrt und gelernt werden." Auch bei den Philanthropen, bei Pestalozzi und den Pestalozzianern finden sich ähnliche Forderungen; seit den vierziger und fünfziger Jahren ist die Frage der Konzentration eingehend erörtert worden, besonders von Stoy in seiner „Hauspädagogik" (1855), wo er die verschiedenen Bestrebungen kritisch betrachtet und ihnen gegenüber die Normalität des Lehrplans betont. Ziller konnte seine Konzentrationsidee gegenüber der aus den Reihen seiner Anhänger kommenden Kritik in ihrer ursprünglichen Form nicht aufrecht erhalten und gab ihr dann eine Form, daß auch seine Gegner sich damit befreunden konnten; der Konzentrationsstoff sollte nur Weisungen, Richtpunkte für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs der andern Fächer geben und nicht bestimmend dafür sein. Dennoch finden wir bei Zillerianern noch teilweise die ursprüngliche strenge Fassung der Konzentrationsidee, und zwar nicht bloß in der Theorie, sondern auch in der Praxis; dieser aber

kann man nicht zustimmen, weil sie die abhängigen Lehrfächer zerstückelt, ihnen damit ihren didaktischen Wert nimmt und überhaupt eine gekünstelte Anordnung des Stoffes schafft. Wenn man die strenge Fassung der Anordnung des Stoffs nach kulturhistorischen Stufen verwirft, so muß man auch die strenge Fassung der Konzentrationsidee verwerfen; denn die letztere hängt von der ersteren ab. Aber selbst solche Zillerianer, welche im ganzen an den kulturhistorischen Stufen festhalten, sind in der Praxis, z. B. Rein in „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts", vielfach von der strengen Konzentration abgewichen und haben sich auch der milderen Fassung zugewandt. Rein hat nur in den beiden ersten Schuljahren an der strengen Konzentration um den religiös-sittlichen Gesinnungsstoff festgehalten; im zweiten Schuljahre hat er diese Forderung für das Rechnen schon nicht mehr streng aufrecht erhalten. Er will nur, daß die Zahlenvorstellungen in enge Beziehung zu den sachlichen Verhältnissen des Gesinnungs- und naturkundlichen Unterrichts gesetzt werden; da aber hier, wie er sagt, auf einen systematischen Gang nicht verzichtet werden kann, so muß dem Rechnen ein mehr selbständiger Lehrgang gestattet werden. Vom dritten Schuljahre ab stellt er dem religiös-sittlichen den profangeschichtlichen Lehrstoff zur Seite, so daß sich der Gesinnungsstoff nun in zwei Reihen auseinanderlegt, die aber in innigste Beziehung zueinander gesetzt werden sollen, damit sie einen einheitlichen Gedankenkreis bilden; allein in der Ausführung zeigt es sich, daß auch hier eine strenge Konzentration nicht möglich ist, sondern daß die Beziehungen nur äußerlicher Natur sind. Vom dritten Schuljahre an geht aber auch das Rechnen, wie schon im zweiten Schuljahre, seinen selbständigen Gang. Im vierten Schuljahr erhält ferner die Naturkunde eine mehr selbständige Stellung; zwar soll der Gesinnungsunterricht noch in erster Linie maßgebend für Auswahl und Anordnung des naturkundlichen Lehrstoffs sein, aber es soll nicht alles und nicht bloß das, was der Gesinnungsunterricht an naturkundlichen Stoff bietet, unterrichtlich behandelt werden, sondern die Heimat, die Eigenart des naturkundlichen Lehrstoffs und die Entwicklungsstufe des Kindes müssen hier auch Beachtung finden; vom siebenten Schuljahre an erhält auch die Geographie eine selbständige Stellung und nur noch einzelne Weisungen vom profangeschichtlichen Lehrstoff. So muß also auch Rein in der Praxis von der strengen Konzentration abweichen, wenn er nicht der unpsychologischen und gekünstelten Stoffanordnung Raum gewähren will, die wir bei solchen Zillerianern finden, welche z. B. im Anschluß an Robinson im zweiten Schuljahr die fremden Erdteile endgültig behandeln, also Stoffe, für deren gründliche Erfassung im kindlichen Geiste alle Apperzeptionsvorstellungen fehlen. Den Zweck alles Unterrichts, die einheitliche Ausbildung der geistigen Kräfte nach der Richtung eines religiös-sittlichen Charakters, muß man im Anschluß an den Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens, und zwar nicht einseitig, wie die Herbart-Zillerianer, unter Berücksichtigung des Vorstellungsmechanismus, sondern des gesamten Geisteslebens zu erreichen suchen; man muß also einerseits in jedem Lehrfach einen Gang

einschlagen, welcher sich der Fassungskraft, der Apperzeptionsfähigkeit des Schülers anschließt, resp. diese möglich macht, anderseits aber muß er eine Verknüpfung der Zweige eines Lehrfachs und der Lehrfächer untereinander und mit den Erfahrungen und Erlebnissen des Schülers so viel als möglich erstreben, damit ein einheitlicher Gedankenkreis ausgebildet werden kann, der auch zugleich die naturgemäße Entwicklung des Gemüts- und Willenslebens beeinflußt und ins Leben hinüberwirkt. Damit ist aber nicht gesagt, daß dieser einheitliche Gedankenkreis nun in allen seinen einzelnen Teilen innigst zusammenhängt und verknüpft ist; denn das ist nicht möglich, weil wir nicht alle möglichen Vorstellungen (z. B. sittliche und mathematische) infolge ihrer Verschiedenheit aufeinander beziehen können. Ganz naturgemäß stellen sich infolge der Verschiedenheit der Vorstellungen zunächst zwei Gruppen von Unterrichtsgegenständen heraus: Sach- und Formunterricht; der Sachunterricht hat es mit der äußeren und inneren Erfahrung (Erfahrung und Umgang), der Formunterricht mit der Darstellung derselben in Worten und Zeichen zu tun. Jede dieser Gruppen zerfällt daher wieder in zwei Untergruppen; der Sachunterricht scheidet sich in den der äußeren Erfahrung (eigentlicher Sachunterricht) und den der inneren Erfahrung (Gesinnungsunterricht), der Formunterricht in Sprach- und eigentlichen Formunterricht. Zum eigentlichen Sachunterricht gehören Naturkunde, Geographie und Geschichte; die Geographie verbindet Naturkunde und Geschichte, da sie in beide hinüberreicht, und die Geschichte knüpft vielfach an die innere Erfahrung an, verknüpft also den Sachunterricht mit dem Gesinnungsunterricht. Sach- und Gesinnungsunterricht bedienen sich bei ihrer Darstellung des Formunterrichts; der Sachunterricht bedient sich mehr des eigentlichen Formunterrichts (Rechnen, Raumlehre, Formen und Zeichnen), der Gesinnungsunterricht mehr des Sprachunterrichts (Sprache und Gesang). Durch diese Verwandtschaft der Unterrichtsfächer untereinander ist eine Verbindung und Verknüpfung unter- und miteinander leicht möglich. Am leichtesten und innigsten ist dieselbe auf der Elementarstufe auszuführen; hier sind die äußeren und inneren Erfahrungen noch nicht scharf voneinander getrennt, und der Formunterricht steht noch in innigster Verbindung mit dem Sachunterricht — alles ist Anschauungsunterricht. Da die äußere Erfahrung vermittelst der Sinne der inneren vermittelst des Geistes, besonders des Gemüts, vorausgeht, so steht sie in den ersten Schuljahren im Vordergrund; mit dem sachlichen Anschauungsunterricht wird also begonnen und ihm der Formunterricht (Formen-, Sprach-, Schreib-, Rechen- und Gesangunterricht) angeschlossen; allmählich tritt neben den sachlichen der geschichtliche Anschauungsunterricht, der mit den durch den sachlichen Anschauungsunterricht bearbeiteten Vorstellungen und Gefühlen erfaßt werden und diese dann weiter verarbeiten muß; an ihn kann sich dann der Gesinnungsunterricht (religiös-sittlicher Unterricht) anschließen. Auf der unteren Stufe muß daher mit Rücksicht auf den Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens im Unterricht der naturkundliche Unterricht (Naturkunde, Geographie),

auf der oberen mit Rücksicht auf das Ziel der Entwicklung der menschenkundliche Unterricht (Geschichte, Literatur, Religions- und Sittenlehre) vorherrschen, resp. im Mittelpunkte stehen; jede dieser Gruppen bildet für sich ein einheitliches Ganzes, und beide stehen in innigster Beziehung zueinander. Soll die für den geschichtlichen Unterricht und den Gesinnungsunterricht so wertvolle Phantasie auf der rechten Bahn und wirklich der sittlichen Bildung dienstbar bleiben, so müssen erst durch den sachlichen Anschauungsunterricht und die Naturkunde klare Vorstellungen und Gefühle herbeigeschafft werden, mit denen sie arbeiten kann; das Kind muß erst den Boden der Wirklichkeit fest unter den Füßen haben und immer wieder finden können, bevor es kleine Ausflüge in die Gedankenwelt fremder Personen macht. „Das Anschauen", sagt Herbart im „ABC der Anschauung", „ist die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes; das Kind ist geteilt zwischen Begehren, Bemerken und Phantasieren, — welchem von diesen dreien sollen wir das Übergewicht wünschen? Dem ersten und dritten wohl nicht, denn aus Begehren und Phantasieren entsteht die Herrschaft der Launen und des Wahns; die Phantasie bedarf der Leitung, und die Begierden bedürfen eines Gegengewichts; beides leistet ein geschärftes Aufmerken auf die Dinge, wie sie sind. Aus dem Bemerken entsteht die Kenntnis der Natur und der Dinge; hieraus entsteht weiter Unterwerfung gegen wohlerkannte Notwendigkeit, entsteht noch weiter überlegtes Handeln, besonnene Wahl der Mittel zum Zweck." Der Unterricht muß immer bemüht sein, den natürlichen Beziehungen der Fächer untereinander unter Wahrung ihrer durch den didaktischen Zweck gebotenen Selbständigkeit nachzugehen und darf niemals ein Fach den andern so unterordnen, daß die letztere und damit der didaktische Wert des Lehrfachs verloren geht. Die Vermittlung zwischen Natur- und Menschenkunde geschieht durch die Geographie, welche eine assoziierende Wissenschaft ist; während die Geschichte den Blick auf die Vergangenheit richtet, richtet die Geographie denselben auf die Gegenwart. Die Geographie bildet gleichsam den Abschluß, das Ergebnis der Natur- und Kulturentwicklung; die Geographie hat ihre Objekte daher naturkundlich und geschichtlich zu erfassen. Die Geschichte bedarf aber der Geographie als Wissenschaft von dem Wohnplatz der Menschen und dem Schauplatz ihrer Taten zum Verständnis der Ereignisse und Kulturerscheinungen; die Naturkunde braucht sie ebenfalls als Wissenschaft von der Heimat der Naturobjekte und dem Schauplatz der Naturerscheinungen. Während die Geographie nach dem Sein, dem Wo und allenfalls nach dem Wozu fragt, fragen Geschichte und Naturkunde nach dem Werden, dem Wozu und Warum. Die Verbindung des reinen Formunterrichts mit dem Sachunterricht geschieht hauptsächlich durch die Naturkunde, doch auch durch Geschichte und Geographie, welche es mit den Natur- und Kunstformen zu tun haben; die Sachen geben die Veranlassung und das Bedürfnis zur Abstraktion der Formen aus den Sachen und wiederum den Stoff zur Anwendung. Die Verbindung des Sachunterrichts mit dem

Sprachunterricht geschieht durch das Lesebuch; hier wird der durch den Sachunterricht (inkl. Gesinnungsunterricht) bearbeitete Gedankenkreis des Schülers durch die Lektüre erzeugt und erweitert.

Die Bearbeitung des Lehrstoffs nach den formalen Stufen ist wohl von allen pädagogischen Ansichten Zillers am meisten Gegenstand des Streites gewesen; besonders ist derselbe seit dem Erscheinen von Gleichmanns Schrift „über Herbarts Lehren von den Stufen des Unterrichts" aufs neue entbrannt (Glöckner, Just, Schilling, 1892), und hat sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ausgedehnt (Sallwürk, Die didaktischen Normalformen, 1901; desgl. Das Ende der Zillerschen Schule, 1904; Meßmer, Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode, 1905). Lange Zeit ist Zillers Lehre von den formalen Stufen als identisch mit derjenigen Herbarts angesehen worden; erst in dem letzten Jahrzehnt ist man von diesem Irrtum zurückgekommen. Die Lehre von den formalen Stufen ließ sich von allen Lehren Zillers am leichtesten in die bestehende Schulpraxis einführen; sie war weniger als die Lehre von den kulturhistorischen Stufen und der Konzentration an die Vorschriften des Lehrplans gebunden. Ziller und seine Schüler entfalteten daher gerade auf diesem Gebiete eine äußerst lebhafte Propaganda für ihre Sache und erreichten eine rasche und ausgedehnte Verbreitung derselben; es erschienen zahlreiche Präparationswerke, welche nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen bearbeitet waren, von denen aber viele als Schablonenarbeit bezeichnet werden müssen. Diese Schriften und die vielfach aggressive Form der Propaganda der Zillerianer riefen eine zahlreiche Gegnerschaft auf den Plan; auch sie hielt oft nicht das richtige Maß im Kampfe ein und verwarf oft das Gute mit dem Mangelhaften. Dieser Kampf, der in einer wahren Flut von Schriften und Abhandlungen geführt wurde, veranlaßte jedoch allmählich eine genauere Prüfung der Streitfrage seitens der Freunde und Gegner Herbarts und Zillers; sie führte zu einer mehr sachlichen Beurteilung derselben und namentlich des Verhältnisses zwischen Herbart und Ziller. Vergleicht man die Darlegungen Herbarts und Zillers miteinander, so erkennt man, daß Ziller die Anwendung der formalen Stufen im Vergleich zu Herbart eingeschränkt hat. „Der Anfänger", sagt Herbart, „kann nur langsam gehen, und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nötig ist, um das Einzelne bestimmt aufzufassen." Herbart hat hierbei gewiß nicht die erste Stufe des Lernprozesses einer methodischen Einheit, sondern den Schüler im Anfange der Schulzeit im Auge, was auch aus den weiteren Worten Herbarts: „Für den Anfang, solange Klarheit des Einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständliche Worte", sich ergibt. Herbart fordert also, daß die Stufen des Lernprozesses nicht nur bei jedem kleinsten Gliede des Unterrichts auftreten, sondern daß sie auch, je nach dem bereits fortgeschrittenen, reicheren Wissen und der größeren Apperzeptionsfähigkeit der Schüler, im Laufe der Schulzeit als die der Bildungs- und Unterrichtsstufe der

Lehrlinge entsprechenden Lehrweisen sich darbieten. „Es leuchtet ein", sagt Herbart, „daß eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden; schon das Viele kann nur nacheinander gewonnen sein, alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen." Herbart hat also wohl hauptsächlich das stufenweise Fortschreiten im Bildungsprozeß im Auge, und dementsprechend fordert er auch auf den verschiedenen Stufen eine verschiedene Lehrweise (anschauliches Darstellen und Zeigen, freies Gespräch, zusammenhängender Vortrag). Aber Herbart verlangt doch auch: „In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden"; es sollen die Vertiefungen wechseln, ineinander und in die Besinnung übergehen und diese wieder in neue Vertiefung; „der Fortschritt einer Vertiefung zur andern assoziiert die Vorstellungen; die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt System, der Fortschritt der Besinnung ist Methode". Aus diesen Worten Herbarts geht hervor, daß eine Assoziation der Vorstellungen entsteht, wenn die in der Vertiefung zuvor klar gesehenen Vorstellungen in fortschreitender Vertiefung zu einer Reihe zusammentreten; Klarheit und Assoziation sind also bei Herbart viel enger beisammen als bei Ziller, der besonders die Assoziation der neuen mit älteren Vorstellungen im Auge hat und sie als Besinnung bezeichnet, was Herbart nicht tut. Indem die Assoziation die zweckentsprechende Verschmelzung des zuvor einzeln im Bewußtsein klar Gewordenen zustande bringt, geht sie bei Herbart in Besinnung über; Vertiefung und Besinnung sollen gleich einer geistigen Respiration stets miteinander abwechseln, so daß also die Besinnung die Sammlung und Verbindung einiger nacheinander in gehöriger Stärke und Reinheit ins Bewußtsein gebrachter Vorstellungen bedeutet und also denselben Zweck hat, wie die Assoziation. Vertiefung und Besinnung, Assoziation und System sind bei Herbart zwar begrifflich scharf voneinander unterschieden; aber bei der unterrichtlichen Anwendung sind sie innig miteinander verbunden. Das findet man bei Ziller nicht; die assoziierende Aneinanderreihung der einzelnen Teile gehört bei ihm zur Besinnung. Bei Herbart ist die ganze Synthese, wie auch die Analyse, jedesmal ein Wechsel von Vertiefung und Besinnung, und zwar gehören die Stufen der Klarheit und Assoziation zur Vertiefung (ruhende Vertiefung = Klarheit, fortschreitende = Assoziation zur Reihe) und die Stufen des Systems und der Methode zur Besinnung (ruhende Besinnung = Erkenntnis des Einzelnen an seinem bestimmten Orte in der Reihe, fortschreitende Besinnung zum Zwecke der Anwendung desselben); aber die Assoziation zur Reihe geht schon in Besinnung über. Zillers „methodische Einheiten" sind nicht Herbarts kleinste Glieder, die seine Stufen durchlaufen; denn sie endigen nicht in einer Reihe, sondern in einem Abstraktionsprozeß und sind daher schon recht zusammengesetzte, zuweilen verwickelte Reihenverwebungen. Die verschiedenen Tätigkeiten im Lernprozeß stehen demnach bei Herbart in viel engerer Beziehung zueinander; sie liegen viel näher beieinander, als bei Ziller, wodurch die mechanische und geistlose Anwendung der formalen Stufen leichter

vermieden wird und diese also nicht leicht zur Schablone werden. Jede Apperzeption eines kleinsten Gliedes durchläuft demnach die vier Stufen Herbarts; aber solch ein kleinstes Glied ist nicht die Zillersche methodische Einheit, welche durch das Vorhandensein einer echten Abstraktion bedingt und festgestellt wird, sondern eine Reihe und eine Gruppe. Wenn z. B. das Wort „Fisch" als Normalwort geschrieben werden soll, so ist zunächst bei der Zerlegung des Wortes in seine Teile und der Betrachtung derselben ein jedesmaliges Durchlaufen der vier Stufen nötig (f, i, sch; Klarheit der einzelnen Teile des Buchstabens, Assoziation des Einzelnen durch Reihenbildung, zusammenhängende Darstellung derselben durch Luftschreiben, Ausführung auf der Tafel). Weiterhin werden die Teile nun als Ganzes (Gruppe) nach den vier Stufen erfaßt und behufs Erlangung des verständigen Gebrauchs fest eingeübt; auch in dem Ganzen, in der Gruppe, sind die vier Stufen zur Anwendung gekommen, denn wir beginnen mit der Analyse, schreiten zur Assoziation, von dieser zum System und endlich zur Methode fort. Das Wort bildet eine Gruppe; seine Teile sind die Glieder. So ist jeder Teil des Unterrichts, der nach den Stufen bis zum methodischen Durchdenken und Durchlaufen durchgearbeitet wird, ein methodisches Ganze (Glied, Gruppe, Abschnitt, Abteilung, methodische Einheit); die Namen für dieses methodische Ganze haben nur formale Bedeutung, denn es kommt ganz auf den Zusammenhang und die Gesichtspunkte an, unter den die Begriffe gestellt werden. Nach Vollendung der Apperzeption vieler Gruppen beginnt nun nach Herbart im Gemüte des Schülers eine neue Gruppe, eine neue methodische Einheit, die es aber nicht mit einer neuen Apperzeption, sondern auf Grund der bereits vollzogenen Vertiefungen mit einer höheren Besinnung, mit einer Abstraktion zu tun hat; hierzu sind nun wie auf der dritten Stufe bei Ziller Vergleichungen nötig, durch welche das gesteckte Ziel vom Schüler selbsttätig erreicht wird. Dieses Ziel fällt also nicht, wie Ziller meint, „wie ungesucht in den Schoß", sondern der Zögling muß es suchen. So wendet also Herbart die vier Stufen sowohl bei der Apperzeption als wie bei der Abstraktion an, während sie Ziller nur für die Abstraktion gelten läßt, ihren Gebrauch also einschränkt. In der praktischen Ausführung hat allerdings auch Ziller die Stufen im Herbartschen Sinne auf seinen einzelnen Stufen zur Anwendung gebracht, nur ohne sie zu nennen; „die synthetische Arbeit", fordert z. B. Ziller, „soll nach dem Gesetz eines Wechsels zwischen Vertiefung und Besinnung" vor sich gehen, dieser Wechsel erfolgt aber nach Herbart nach den vier Stufen. Wenn Ziller verlangt, daß nach Absolvierung der Synthese einer methodischen Einheit mit einer neuen begonnen und diese dann bis zur Synthese fortgeführt werden soll, während zugleich die erste Einheit weitergeführt wird, so wird durch die Ausführung dieser Forderung entweder eine künstliche Schablone oder Verwirrung im kindlichen Geiste erzeugt; wenn wirklich die vier Stufen Herbarts den naturgemäßen Gang bei jedem Lehrabschnitt bezeichnen und wenn eine methodische Einheit Zillers wirklich eine Einheit bilden soll, die nach den

Stufen durchlaufen wird, dann ist eine solche Unterbrechung der Stufenreihe die Zerreißung einer Einheit und ein Widerspruch gegen die erste Voraussetzung; etwas anderes ist es, wenn man erst dann zu einer Abstraktion fortschreitet, wenn dazu genügendes Material durch Analyse und Synthese herbeigeschafft worden ist, wenn also z. B. mehrere biblische Geschichten, Erzählungen, Gedichte usw. auf der 1. und 2. Stufe bearbeitet werden, bevor man zur Abstraktion und zum System übergeht. Es widerspricht dieser Forderung, die Einheit der vier Stufen nicht zu zerreißen, auch nicht, wenn Herbart für den Anfang, für die früheren Schuljahre die Hauptarbeit des Unterrichts der Apperzeption, der Erarbeitung und Ordnung der Anschauungswelt zuweist und erst den späteren Schuljahren die begriffliche Bearbeitung derselben; denn wir müssen im Unterricht dieselben Wege gehen, auf denen die Natur der Seele sich selbst bewegt, die also die Seele bei ihrer Entwicklung einschlägt. Die Abstraktion oder vielmehr die Ordnung der erarbeiteten Vorstellungen (psychischen Begriffe) und die Anwendung derselben bleiben deswegen auf den unteren Stufen nicht ausgeschlossen; sie treten hier nur gegen die anschauliche Auffassung und Apperzeption des neuen Lehrstoffs zurück, während sie auf den oberen Stufen mehr in den Vordergrund treten und zur Bildung von Maximen und zum Handeln hindrängt. Durch diese Auffassung und Anwendung der formalen Stufen werden die Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme vielseitig und gleichmäßig gepflegt, und es wird die Charakterstärke der Sittlichkeit erzeugt. Endlich mag noch darauf aufmerksam gemacht werden, daß Ziller analytischen und synthetischen Unterricht ganz anders auffaßt als Herbart; während nämlich bei Ziller Analyse und Synthese die beiden ersten Stufen seiner methodischen Einheit bilden, sind sie nach Herbart die beiden Glieder, welche den Gang des Unterrichts ausmachen. Nach Herbart muß jede Stufe des synthetischen Prozesses analytisch vorbereitet werden; infolgedessen durchläuft die Analyse ebenso vier Stufen wie die Synthese. Die Analyse hat es bei Ziller „zunächst bloß mit Einzelvorstellungen" zu tun, die „in eigentümlichen Verbindungen" stehen; durch sie sollen die für die Aneignung des Neuen nötigen Vorstellungen, die bereits vorhanden sind, „im einzelnen verdeutlicht werden". In diese Analyse, welche in der angegebenen Fassung zu Herbarts Klarheitsstufe gehört, zieht aber Ziller auch die Verbindung mit dem Gleichartigen in dem Gegenstande des Ziels herein; hier geht er also zu Herbarts Assoziationsstufe über. „Wo die Betrachtungen sich weiter ausdehnen, muß sogar ebenso wie späterhin das Neue von Abteilung zu Abteilung zusammengefaßt und gesammelt werden, bis das Ganze ebenso zustande gekommen ist", das der Schüler ebenso wie das Neue auf einmal überschauen und im Zusammenhang angeben können muß; das ist aber Herbarts Systemstufe. Wenn dann das Alte wiederholt wird und das Neue erarbeiten hilft, so haben wir die Stufe der Methode. So läßt also auch Ziller, ohne es anzuführen, Herbarts Stufen innerhalb seiner Analyse durchlaufen; dasselbe läßt sich auch bei Zillers Synthese und Assoziation nachweisen.

Stoy hat sich der Zillerschen Auffassung der Stufen gegenüber ablehnend verhalten und an Herbarts Auffassung festgehalten. In der 1. Aufl. der Enzyklopädie spricht er überhaupt nicht von „formalen" Stufen; dagegen hat er sie, wie Gleichmann behauptet (Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts), in seinen „Vorlesungen" ausführlicher behandelt und auch in der 2. Aufl. der „Enzyklopädie" (1878) erwähnt. „Die Unterrichtszweige", so sagt er, „sollen so nacheinander eintreten, daß jeder frühere auf die späteren hinweist, jeder spätere in früheren Anknüpfungspunkte findet; bei der Behandlung eines jeden Elementes eines Unterrichtsstoffes, wie bei der Anlage des ganzen Lehrplans, sollen die vier Stufen des Interesses in ihrer Reihenfolge auftreten: Klarheit, Assoziation, System, Methode"; diese „vier verschiedenen Stufen" sollen „in jeder Disziplin, in jeder Stunde womöglich eintreten". Und Bliedner zitiert (Dr. Bliedner, K. V. Stoy und das pädagogische Seminar, 1886) aus Stoys letzter Bearbeitung der Vorlesungen über philosophische Pädagogik: „Da die volle Aneignung eines Gedankenstoffes nur in einer regelrechten Beherrschung durch Begriffe sich zeigt, so hat der Unterrichtsplan dafür zu sorgen, daß die Prozesse der Vertiefung und Besinnung, an deren sukzessives Eintreten die Aneignung geknüpft ist, rechtzeitig eintreten. Die Vertiefung beruht in dem geistigen Vorgange, daß Gedanken auf den vorhandenen Gedankenkreis einen solchen Druck ausüben, daß dieser ihnen dienstbar, hilfreich, wird; die Besinnung beruht auf dem Zuströmen vieler einzelner Gedanken und Gedankengewebe in die Einheit eines Hauptgesichtspunktes. Näheres Eingehen auf die beiden Vorgänge, in welche der ganze Prozeß der Aneignung sich eigentlich spaltet, führt auf die Unterscheidung der ruhenden Vertiefung und der fortschreitenden, sowie auf diejenige der ruhenden Besinnung und der fortschreitenden. Der erste der vier Zustände ergibt Klarheit des Einzelnen, der zweite Assoziation des Verwandten, der dritte geordnete Zusammenstellung, der vierte methodisches Durchdenken und Verarbeiten." Stoy schließt sich also bezüglich der Lehre von den formalen Stufen völlig an Herbart an; das Wort „formale" findet sich allerdings anfangs nicht bei Stoy, aber auch nicht bei Herbart. Von Stufen des Unterrichts spricht aber Stoy auch in der Enzyklopädie; auch finden wir unter dem Abschnitt „Disposition des Unterrichts" (Anordnung, Aneignung des Lehrstoffs) Stellen (z. B.: „Abstraktes und Konkretes, Aufnehmen und Wiedergeben" usw.; ferner: „Es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden" usw.), welche das Wesen der Herbartschen Stufen ausdrücken; aber Stoy ist weit entfernt von einer schablonenhaften Anwendung der Stufen des Lernprozesses und wendet sie wie Herbart sowohl für die Anordnung als für die Aneignung des Lehrstoffes an, also für die großen Gruppen und für die kleinen Unterrichtsganzen. Für den Gang des Unterrichts sucht Stoy den analytischen und synthetischen Gang durch den genetischen zu vermitteln, der aus einfachen Erscheinungen allmählich das Gesetz herauswachsen läßt; „im allgemeinen beruht ihr Wesen darauf,

daß der synthetische Gang des Unterrichts durch die in der Natur des Lehrobjekts liegenden Momente bestimmt, die Gewinnung des Allgemeinen aber auf den einzelnen Punkten des Weges der analytischen Vertiefung verdankt wird".

Rein (a. a. O.) schließt sich dagegen auch hier eng an Ziller an; in der ersten Auflage des „Ersten Schuljahres" (1878) ist er allerdings noch der Meinung, daß die „Zillersche Forderung, daß jede methodische Einheit durchaus nach den fünf Stufen durchgenommen werden müsse", unbedingt auf Künstelei führen müsse, und fordert daher „Freiheit in der Anwendung"; allein in der zweiten Auflage derselben Schrift (1881) schließt er sich eng an Ziller an. Die Bearbeitung des Stoffes beginnt mit der Aufstellung des Unterrichtsziels. „Dasselbe soll den Gedanken des Zöglings eine bestimmte Richtung geben und seine Erwartung erregen. Es erinnert den Zögling an bekannte Dinge und Vorgänge und eröffnet zugleich die Aussicht auf etwas Neues, ihm noch Unbekanntes. Die Zielangabe ruft also ältere Vorstellungen ins Bewußtsein, deren Wirksamkeit zum Verständnis des Neuen unerläßlich ist, und lenkt den Willen des Zöglings auf die Lösung eines Problems hin, dem er sein ganzes Streben zuwenden soll." Der Prozeß des Lernens, der durch die Zielangabe angeregt ist, besteht in dem Hervorrufen klarer Anschauungen und der Ableitung deutlicher Begriffe aus denselben; er ist also Apperzeption und Abstraktion. Der dargebotene Unterrichtsstoff wird zunächst vom Schüler aufgenommen, perzipiert; es entstehen Wahrnehmungen und Vorstellungen. Es kommt nun darauf an, daß die zu den neuen in Beziehung stehenden älteren Vorstellungen ins klare Bewußtsein kommen, „die neuen Vorstellungen beleuchten, mit Lebhaftigkeit an sich ziehen und in die Gedankenreihe mit einführen, denen die älteren angehören. Trifft es sich, daß das gebotene Neue Verwandtes in der Seele nicht vorfindet, daß dem Neuen also aus dem Gedankenkreise gar nichts entgegenkommen kann, so bleibt dasselbe unklar, unverstanden; es erzeugt sich höchstens ein totes Wortwissen ohne Wert". Bei jedem weiteren Zusatz an Wissen aus Erfahrung und Umgang setzt sich die Apperzeption in Form von Gedankenassoziation fort; es entstehen reihenförmige Vorstellungskomplexe, die sich leicht in verschiedener Richtung reproduzieren lassen. Dabei hemmt sich das Ungleiche in den einzelnen Reihengliedern, verdunkelt sich und tritt im Bewußtsein zurück; dagegen „das Gleiche, Gemeinsame verstärkt sich, macht sich mit einem bedeutenden Übergewicht über das Verschiedene geltend, bleibt allein im Bewußtsein zurück. So entsteht eine Allgemeinvorstellung, der ein einzelnes Objekt in der Wirklichkeit nicht entspricht, ein Begriff", der durch nachfolgende Urteile bei der Erweiterung unserer Erfahrung seinem Inhalte nach immer bestimmter, seinem Umfange nach immer weiter wird. Bei diesem Verlauf des Lernprozesses wechseln Vertiefung und Besinnung miteinander; „bei der Vertiefung versenkt sich der Geist in den Gegenstand, um ihn richtig und ganz zu erfassen, wobei alle übrigen Vorstellungen

im Bewußtsein zurücktreten; bei der Besinnung sucht er den Überblick über das Ganze zu gewinnen, das Einzelne im Verhältnis zu dem in Betracht kommenden Mehreren zu erfassen". Bei der Perzeption haben wir die Vertiefung, bei der Apperzeption geht sie in Besinnung über; bei der Abstraktion tritt zunächst wieder die Vertiefung auf, welche dann nach Vollendung der Begriffsbildung bei der Erweiterung des Begriffs durch neue Urteile wieder in Besinnung übergeht. Für eine solche Bearbeitung des Lehrstoffs muß derselbe in kleinere Teile zerlegt werden, um den Reichtum des Wissensstoffs allmählich bewältigen und gründlich durcharbeiten zu können. Diese Gliederung muß von dem Gesichtspunkte aus geschehen, „daß jeder Abschnitt schon einen Teil des Allgemeinen, Allgemeingültigen, Begrifflichen mit enthält, in dessen Besitz die Schüler durch den Unterricht gelangen sollen, und daß sich folgeweise innerhalb eines jeden Stoffabschnitts bei der unterrichtlichen Behandlung desselben zur Gewinnung des in ihm enthaltenen Begrifflichen ein vollständiger Lern- oder Apperzeptions- und Abstraktionsprozeß vollziehen kann" (*methodische Einheiten*). „Die Einheiten in ihrer Gesamtheit stellen den Aufbau des kindlichen Gedankenkreises durch den Unterricht dar"; aller Lehrstoff, z. B. Beobachtungen auf einem Gange, Lesestücke, Bibelsprüche u. dgl., der sich nicht in diese Einheiten oder zu solchen fassen läßt, findet als Vorbereitungen, Ergänzungen u. dgl. seine Erledigung. Die *Zielangabe* kann als Satz, als Orientierungsfrage und als Aufgabe auftreten; sie muß einfach, faßlich und verständlich sein, muß einen konkreten Inhalt haben, das Interesse für den Gegenstand anregen und einen leichten und bequemen Anschluß der nachfolgenden Vorbereitungen an dieselbe möglich machen. Nicht nur jede Einheit, sondern auch jede Stunde, jeder Teil des Lernprozesses usw. machen Zielangaben nötig, Spezialziele, die dem Hauptziele untergeordnet sind; „jede Lehrstunde muß, wenn sie eine starke Gesamtwirkung ausüben soll, von einem Hauptgedanken getragen und beherrscht sein, ein einheitliches Ganzes darstellen", was durch das an ihrer Spitze stehende Ziel erreicht wird. „Die Lehrstunde hat mit der Aufstellung des Ziels zu beginnen, zur Besprechung der für die Stunde gegebenen mündlichen und schriftlichen Aufgaben, sowie zur Repetition fortzuschreiten und nach Wiederholung des Ziels zu dem Neuen überzugehen"; dabei ist vorausgesetzt, daß Aufgaben und Wiederholungen in der Regel so viel als möglich in engster Beziehung zu dem Ziele stehen. Die *Vorbereitung* hat nun dafür zu sorgen, daß apperzeptionsfähige Vorstellungen so weit und so viel als möglich zur Auffassung des Neuen vorhanden sind; „sie muß sich auf den ganzen Inhalt der methodischen Einheit ausdehnen, sie darf nicht statt dessen etwa stückweise in die Darbietung des Neuen eingeschoben werden, weil durch eine solche Vermengung von Altem und Neuem Verwirrung entsteht", ausgenommen, wenn die methodische Einheit zu umfangreich ist. „Zeigt es sich dabei, daß einzelne für das Verständnis des Neuen erforderliche Vorstellungen im Gedankenkreise des Zöglings noch gar nicht vorhanden

sind, so müssen dieselben ganz in der Weise wie das nachfolgende Neue herbeigeschafft werden"; niemals aber darf sie das Neue selbst in ihren Kreis hineinziehen, weil damit die Erwartung und somit das Interesse abgeschwacht werden. Vielfach hat die Vorbereitung, welche in der Form der Unterhaltung vor sich geht, ältere Gedankenmassen zu zergliedern, sie ist also analytischer Unterricht; am Schlusse muß aber das analytische Material in geordnete Reihen gebracht und eingeprägt werden. Bei der Darbietung des Neuen, welche je nach dem Alter der Schüler und der Art des Stoffes verschiedene Formen annimmt (Erzählung, darstellender Unterricht, Lesen, sprechend und zeichnend, experimentierend und sprechend), ist zu beachten, daß dem Schüler der Stoff absatzweise dargeboten und das so Dargebotene vom Schüler zusammenhängend dargestellt wird (rohe Totalauffassung). Hieran „schließt sich, in der Form der Unterhaltung, eine Besprechung an, in welcher von den Mitschülern Fehlerhaftes berichtigt, Unvollständiges ergänzt, vom Lehrer aber Unklares aufgehellt und klargestellt wird, worauf für den Abschnitt eine Überschrift auszubilden ist und eine nochmalige, berichtigte Zusammenfassung stattzufinden hat. So wird jeder Abschnitt für sich bearbeitet und sodann an den vorhergehenden angeschlossen"; am Schlusse „folgt eine Totalauffassung des Ganzen seitens eines Schülers, zunächst an der Hand der Überschriften, dann ohne dieselben. Bei der zusammenhängenden Darstellung seitens der Schüler lasse man die Schüler ununterbrochen sprechen; erst am Schlusse lasse man die Verbesserung eintreten". Ist der dargebotene Stoff ein Gesinnungsstoff, „so sind die Schüler nach der Auffassung und Aneignung des rein Tatsächlichen, Sachlichen, durch zusammenfassende Hauptfragen (Konzentrationsfragen)" zu veranlassen, die in dem konkreten Stoff enthaltenen sittlichen Hauptgedanken zu gewinnen. „Von den unterrichtlichen Formen der Darbietung verdient wegen seiner Wichtigkeit der sogenannte darstellende Unterricht einer besonderen Beachtung; er ist für alles Geographische, Naturkundliche, sowie nicht minder für alles Historische, welches nicht aus klassischer Lektüre in Prosa und Poesie geschöpft oder durch Erzählen seitens des Lehrers gegeben wird, die geeignetste Unterrichtsform. Leider ist der Begriff des darstellenden Unterrichts noch ein sehr schwankender; selbst in Herbart-Zillerschen Kreisen herrscht über die wesentlichen Merkmale desselben noch Meinungsverschiedenheit." Nach den Ansichten von Herbart und Ziller „besteht das Wesen des darstellenden Unterrichts darin, daß das in Naturkunde, Geographie und Geschichte darzubietende Neue vorteilhaft an das Licht gestellt werde, welches von Erfahrung und Umgang ausgeht, daß dasselbe nicht nur im allgemeinen, sondern im einzelnen, Zug für Zug mit dem im Gedankenkreise vorhandenen Ähnlichen und Verwandten sorgfältig zusammengestellt, und daß das Neue alsdann aus diesen, den lebendigen Teilen des Gedankenkreises entlehnten Zügen zusammengesetzt werde, wobei es nicht fehlen kann, daß die neuen Gedanken eine Anschaulichkeit, Klarheit und Frische erhalten, welche die Täuschung entstehen lassen, als ob das Gedachte ein Selbst-

erlebtes, ein Angeschautes, Erfahrenes sei". Herbart wendet den darstellenden Unterricht beim Erzählen, Beschreiben und Vortragen an, Ziller dagegen gibt ihm die Form der Unterredung; er ist also bei Herbart vortragend- (bezüglich erzählend-) darstellender Unterricht, bei Ziller entwickelnd-darstellender Unterricht. Der darstellende Unterricht unterstützt also nur den Schüler bei der selbsttätigen Erarbeitung des Neuen, indem er dafür sorgt, daß aus dem Gedankenkreise des Schülers die apperzeptionsfähigen Vorstellungen in der nötigen Klarheit und Lebendigkeit hervorgehen, damit das Neue den Schein der Wirklichkeit erhält; beim bloß erzählenden Unterricht z. B. überläßt man die ganze Arbeit dem Schüler und stellt dadurch den Erfolg der Aneignung sehr in Frage. Auf der dritten Stufe sind „die gewonnenen Vorstellungen und Vorstellungsreihen vielfach teils unter sich, teils mit älteren, im Notfalle mit neu zu erzeugenden Gedanken im Bewußtsein zusammenzustellen, zu vergleichen, zu verschmelzen"; durch eine solche *Verknüpfung* der Gedanken sollen Zusammenhang und Einheit in den Gedankenkreis gebracht und soll das Wesentliche ausgesondert werden. „Die Abstraktion kommt nur dadurch zuwege, daß zu dem neu aufgenommenen Konkreten, Einzelnen, andere bereits bekannte Einzelfälle, in welchen dasselbe Begriffliche enthalten ist, zur Vergleichung herangezogen werden"; daher „ist auf diejenigen Verknüpfungen, welche die Aussonderung des begrifflichen Materials bezwecken", besonderer Wert zu legen. Die vierte Stufe bringt den auf der zweiten Stufe begonnenen und auf der dritten weitergeführten Abstraktionsprozeß zum Abschluß und macht die neuen begrifflichen Erwerbungen durch Einreihung in das bis dahin bereits gewonnene Begriffs-*System* zum sicheren geistigen Eigentum. Zu diesem Zweck muß das Begriffliche durch einzelne Fragen aus dem Konkreten reinlich ausgesondert und unter Beihilfe des Lehrers in einen sprachlichen Ausdruck formuliert, sodann in die schon vorhandene Begriffsreihe eingeordnet und mit ihr durch Wiederholung verschmolzen und ihm endlich durch Eintragung in der Form von Stichworten, Beispielen, Regeln usw. ins Systemheft dem eine Stütze gegeben werden. Das durch den Apperzeptions- und Abstraktionsprozeß gewonnene Wissen muß endlich in den Dienst des Lebens treten; dadurch erst gewinnt es Wert für den Einzelnen und die Gesamtheit. Der Schüler muß also das Gelernte anwenden lernen, das Wissen in ein Können verwandeln. Deshalb hat es die fünfte Stufe des Lernprozesses mit der *Anwendung* des Begrifflichen zu tun; und zwar soll hier erst „dem Wissen ein Grad von Sicherheit und Beweglichkeit gegeben werden, der es dem Geiste möglich macht, in jedem gegebenen Falle frei über das Gelernte zu verfügen", und „zweitens ist dasselbe fleißig durch Anwendung auf praktische Fragen in Gebrauch zu nehmen und in den Dienst des Lebens zu stellen". „Die *formalen Stufen* sind auf alle Lehrfächer des erziehenden Unterrichts anzuwenden; jedes bloße Belieben, jede Willkür in der Behandlung des Stoffes ist ausgeschlossen. Sie sind nicht nur im großen und ganzen, beim Fortschritt des Unterrichts

in weiten Abständen voneinander, zur Anwendung zu bringen, sondern jedes kleinste Unterrichtsganze, jede methodische Einheit muß nach denselben durchlaufen werden."

Willmann (a. a. O.) bezeichnet die Bearbeitung des Lehrstoffs als didaktische Formgebung; sie hat „das Prinzip der ethischen Konzentration, das der Wechselbeziehung und das der Abstufung der Lehrfächer auf einen bestimmten Stoff anzuwenden und in diesen hineinzuarbeiten". Sie hat also die geistige Aneignung des Inhaltes eines Ganzen zu vermitteln, für diesen Zweck eine Gliederung desselben vorzunehmen und dasselbe mit den übrigen Teilen des Lehrstoffs in Verbindung zu setzen. Die Aneignung eines geistigen Inhaltes umfaßt „das Aufnehmen des Inhaltes, bei welchem sich das Subjekt rezeptiv verhält, und eine Aktion des Subjekts, die in einer wie immer gearteten Verarbeitung, Betätigung, Anwendung, Ausübung besteht; bei einem Wissensinhalte ist das erste Moment das vorwiegende, bei einem Inhalt des Könnens das zweite, so jedoch, daß beim Wissens- oder Kenntniserwerbe immer zugleich irgendwelches Verwenden des Stoffes, beim Fertigkeitserwerbe immer auch ein Aufnehmen, ein Wissenszuwachs stattfindet". Das Mittelglied zwischen dem Aufnehmen und der Verarbeitung (Anwendung) des Lehrstoffs ist das Verständnis, das geistige Bewältigen und darum Verfügbarmachen des Stoffes; „die intellektuelle Funktion macht erst die Kenntnis vollständig und ermöglicht deren Anwendung und damit die rechte Fertigkeit". Somit besteht die geistige Aneignung aus: „Aufnehmen, geistig Durchdringen, Anwenden oder Aufmerken, Verstehen, Üben, oder Anschauen, Begreifen, Ausführen, oder Kenntnis, Verständnis, Fertigkeit"; diesen Formen der Aneignung entsprechen die Formen des „Darstellens, Erklärens, Befestigens". Willmann zeigt, „daß die pädagogische Reflexion allenthalben auf diese Stufen der geistigen Aneignung gestoßen" ist und man daher „in den Unterrichtslehren bald die eben entwickelte Reihe selbst, bald eine erweiterte, bald eine verkürzte" antrifft; „Komensky unterscheidet das Verstehen, das Merken und das Üben". Aber erst Herbart hat die Stufenfolge der Aneignung als Prinzipien der Didaktik verwendet; „allein seine Psychologie ist der Fassung und Begrenzung der einschlägigen Begriffe nicht günstig. Der Durchführung der formalen Stufen hat die Herbartsche Schule besondere Aufmerksamkeit zugewandt; die Anwendung derselben auf verschiedene Lehrstoffe konnte, da dieselben auf der Voraussetzung eines zusammenhangslosen Stoffes beruhen, nicht durchgängig gelingen". Das Aufnehmen ist entweder Anschauung durch Zeigen (Vorzeigen, Vormachen) oder Reproduktion früherer Anschauungen durch Darstellen (Beschreiben und Erzählen); vielfach verbinden sich auch Anschauung und Reproduktion, Zeigen und Darstellen. Das Verständnis ist entweder ein nominales und geschieht durch Erklären oder ein reales und geschieht durch Entwickeln. „Damit das Aufgenommene und Verstandene zur Anwendung gebracht werden könne, muß es in der Seele befestigt werden; dies geschieht aber bei

Wissensinhalten durch Einprägen ins Gedächtnis, bei Gegenständen des Könnens durch Einüben." Bei der Bearbeitung des Lehrstoffs kommen die Methoden der Analyse und Synthese zur Anwendung und zwar „überall da, wo ein reales Verständnis gesucht und vermittelt wird, am vollständigsten beim entwickelnden Unterricht, welcher entweder analytisch das Prinzip aus dem Gegebenen oder synthetisch das Gegebene aus seinem Prinzip entwickelt; die Methode ist ein Prinzip oder eine Richtschnur, eine Sache anzufassen, zu behandeln, damit zu verfahren". Der Unterricht hat „dafür zu sorgen, daß der Lernende die Lehrinhalte mit Interesse auffasse, daß er deren Verständnis mit Interesse und Fleiß suche und daß er die Anwendung des Erfaßten mit Fleiß vornehme"; für diesen Zweck sind eine Reihe von Weisungen für dessen Gestaltung nötig. „Dem Zwecke der Auffassung entspricht es, wenn der Stoff in solchen Einheiten vorgelegt wird, wie sie dem geistigen Sehfelde gerade entsprechen, klein genug, um sich überblicken zu lassen, groß genug, um das Interesse wachzurufen und zu fesseln; dem Zwecke des Verständnisses wird gedient, wenn die geeigneten Reihenfolgen eingehalten werden, derart, daß, soweit möglich, jedes Folgende seine Erklärung im Vorausgegangenen findet, und daß das Verhältnis von Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, wo es geschehen kann, als das innere Band der Einheiten erfaßt wird; die Einprägung wird am besten gefördert durch Herstellung fester, kurzer Reihen und kleiner Gruppen, deren Glieder durch Merkzeichen aufeinander und auf andere Materien hinweisen, die Einübung dagegen verlangt Gruppen verschiebbarer Elemente, welche in der Anwendung verschiedene Kombinationen zulassen."

Die Gliederung und Anordnung der Lehrstoffe entspricht nach Willmann ihrer Aufgabe erst, wenn sie den Charakter einer organisch-genetischen Gestaltung hat; die Formgebung hat die Aufgabe, die organisch-genetischen Momente der Lehrfächer hervorzuziehen und in erster Linie zur Geltung zu bringen. Beim *organisch-genetischen Verfahren* wird der Lernende in einen Zusammenhang hineingestellt, bei welchem er sieht, woher er kommt und wohin er geht; das Folgende ist im Vorangegangenen vorbereitet, und es wird als solches erfaßt, das wieder andere Folgen in sich trägt; der Lehrgang braucht nicht für jedes neue Moment einen neuen Akt der Aneignung aufzurufen, sondern es wird im Geiste des Lernenden eine fortschreitende Bewegung erzeugt, welche Kraftaufwand erspart und doch die Selbsttätigkeit nicht herabsetzt. Anschauung und Denken erscheinen als die Endpunkte einer Bewegung, welche die Analyse und Synthese erzeugt; sie sind aufeinander angewiesen, denn „Gedanken ohne Inhalt sind leer, und Anschauungen ohne Begriffe sind blind". „Für Verstandesdinge sind Merksprüche, kurze, formelhafte Reihen die besten Gedächtnishilfen; durch knappe und übersichtliche Gestaltung eines Lehrinhalts wird auch am besten dem Behalten und der Einprägung desselben gedient." Das Einprägen und Einüben (Befestigen) soll, soweit es möglich ist, mit dem Anwenden in Verbindung gesetzt werden; was

sich voraussichtlich durch Anwendung befestigen wird, braucht nicht eingeprägt zu werden; was aber bereit liegen muß, damit die Anwendung in Gang komme, muß gut eingeprägt werden. Bei jedem Lehrstück können die Fragen gestellt werden: 1. Was kann für die Auffassung, 2. für das Verständnis und 3. für die Einprägung (Einübung, Anwendung) geschehen? Für den Umstand, daß kein Lehrstück isoliert auftritt, sondern sich an das Vorangegangene anschließt und mit dem Gedankenkreise zu verknüpfen ist, muß noch eine Vorbereitung (Überleitung, Einführung, Anknüpfung), in welcher das Neue an das Bekannte angeschlossen wird, durch Wiederholung oder durch das historische Verfahren stattfinden; und endlich muß das Gelernte auch in das Frühere eingereiht, mit ihm zusammengefaßt werden. Allein nicht bei jedem Lehrstück kommen alle diese Punkte zur Anwendung; die Natur und Form des Lehrstücks muß sie bestimmen. Die Selbsttätigkeit bei der Aneignung und Bearbeitung des Lehrstoffs wird gefördert, wenn das entwickelnde Verfahren zum heuristischen wird; es ist dies eine notwendige Ergänzung des darbietenden Verfahrens und erscheint als eine Form des erklärenden und entwickelnden Unterrichts. „Der darstellende Unterricht gehört dem empirischen Moment der Aneignung zu und verbindet sich insofern mit dem zeigenden Unterricht, steht dagegen dem erklärenden und entwickelnden gegenüber, welche auf Vermittlung von Verständnis gerichtet sind, und ebenso dem einprägenden und einübenden, welche die Anwendung zum Beziehungspunkte haben." Der Zweck des darstellenden Unterrichts ist, Erkenntnisse in zugänglichster Form zu vermitteln, „damit zugleich bildend auf den Lernenden zu wirken und dieselben einem zusammenstimmenden Ganzen einzuordnen". Jeder Lehrstoff hat mit dem Gedankenkreise des Lernenden Berührungspunkte, so daß der Schüler bei richtiger Anleitung einen Teil desselben selbst finden kann; das ist das heuristische Moment der darzustellenden Materie. „Meist ist ein anderer Teil des Stoffes derart, daß er sich sinnlich veranschaulichen läßt, und hier greift der zeigende Unterricht in den darstellenden ein. Wieder andere Partien enthalten eine zusammenhängende, zeitliche Abfolge und lassen darum eine erzählende Darstellung zu, während noch andere nur der beschreibenden oder schildernden fähig sind." Der erklärende Unterricht kommt bei größeren Sprachganzen, welche Träger eines geistigen Inhaltes oder Gedankens sind, in Anwendung; er hat es entweder mit Sach- oder mit Worterklärung zu tun. „Unter dem entwickelnden Unterricht verstehen wir denjenigen, bei welchem der Lehrer vor dem Schüler und unter dessen Mitarbeit einen Lehrinhalt entwickelt."

Dörpfeld (a. a. O.) unterscheidet im Lernprozeß, wie Willmann, drei Hauptoperationen: „1. Das Anschauen (empirisches Auffassen); 2. das begriff-erzeugende Denken (Abstrahieren, theoretische Reflektion); 3. das Anwenden des gewonnenen Begriffs (praktische Reflektion)." Die Gegenstände des Anschauens sind konkrete Dinge, Eigenschaften und Vorgänge aus der körperlichen und geistigen Welt; der Schüler hat sie so aufzufassen, daß er eine konkrete Vorstellung oder Anschauung davon hat. Beim

Denken werden die Dinge oder Vorgänge miteinander verglichen, die kausalen Beziehungen erkannt, das Gemeinsame wird erfaßt und in eine Erkenntnis oder einen Begriff zusammengefaßt. Beim Anwenden handelt es sich um die Verallgemeinerung der gewonnenen Vorstellung, des Begriffs oder der Erkenntnis und um deren Befestigung. Das Anschauen schließt die Vorbereitung (Einleitung) ein und ist ein Darbieten des Lehrstoffs; das Denken besteht aus Vergleichung (Verknüpfung) und Zusammenfassung. Dörpfeld will durch seine Darstellung des Lernprozesses, die sich ja inhaltlich mit der Herbart-Zillerschen deckt, „die Brücke zwischen der älteren und neueren Didaktik" schlagen; die Unterscheidungen, welche Ziller u. a. auf der ersten und zweiten Stufe noch machen, ergeben sich nach seiner Ansicht von selbst. Eine Differenz zwischen Dörpfeld und der Zillerschen Schule besteht dagegen hinsichtlich der Darbietung des Neuen solcher Stoffe, die nicht unmittelbar der sinnlichen Wahrnehmung dargeboten werden können, „wo demnach die Auffassung durch die sprachliche Darstellung vermittelt werden und seitens der Schüler phantasiemäßig geschehen muß". Nach Dörpfeld muß hier, „um eine möglichst anschauliche Auffassung zu erzielen, neben der erzählenden Darstellung auch die freie Unterredung mitwirken"; diese solle namentlich die Selbsttätigkeit der Schüler wecken, „damit sie selber erdenken oder erraten, was vom Verlauf der Geschichte erraten werden kann". Diese freie Unterredung soll aber mit dem Vortrage „ein einiges Ganzes bilden, so daß also das Unterreden den erzählenden Vortrag von Schritt zu Schritt begleitet". Das Unterreden hat allerdings seine Grenzen; „es darf nicht nach rein Zufälligem gefragt werden und überhaupt nicht nach solchem Tatsächlichen, wo das Erraten völlig im Dunkeln tappen würde". Dörpfeld will aber anderseits auch geschichtliche Stoffe nicht durch Lesen dargeboten haben, weil das mündliche Lehrwort lebendiger und verständlicher ist und allein die selbsttätige Mitarbeit des Schülers möglich macht. Beim Einprägen bedient sich Dörpfeld des Lesens, des Abfragens und der zusammenhängenden Darstellung. Die von ihm nach Mager vertretene „genetisch entwickelnde Methode" kann in der Anschauungsvermittlung nur das gebrauchen, was Ziller nach Herbart den darstellenden Unterricht nennt. Dieses Lehrverfahren soll bei denjenigen Lehrstoffen zur Anwendung kommen, welche sich der sinnlichen Erfahrung nicht darbieten, sich nicht selbst darstellen; hier soll das Lehrverfahren die Erfahrung nachahmen, soll sie darstellen. Hier muß auch der mündliche Vortrag mit der Unterredung zur Anwendung kommen; „die Darstellung muß detailliert sein, das Entlegene muß durch Vergleichungs- bzw. Veranschaulichungsbeispiele dem Standpunkte des Schülers näher gerückt und dieser so viel als möglich zum Selbstfinden angeregt werden".

„Der erziehende Unterricht", sagt Kern (a. a. O.), „hat die gesamten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen miteinander zu einem möglichst verschlungenen Ganzen zu verweben"; der Unterricht hat demnach zwei Aufgaben zu lösen, nämlich

für Klarheit des Einzelnen und für seine Assoziation zu sorgen. Bei der Klarheit kommt es darauf an, daß „der Lehrer das Ganze in seine Teile zerlege, sich mit dem Zögling in das Einzelne vertiefe und alle Gedanken fern halte, durch welche die Vorstellung dieses Einzelnen verdunkelt werden könnte. Bei der Assoziation muß das Einzelne mit dem schon im Bewußtsein Vorhandenen und unter sich verbunden werden. Die Vorstellungsreihen, welche vorher entstanden sind, werden erweitert, und die Bildung neuer Reihen beginnt". Hierbei tritt die Individualität des Zöglings deutlich hervor und muß auch respektiert werden; „das freie Gespräch, die Betrachtung der Sache von den verschiedensten Standpunkten, ist das geeignete Mittel hierzu". Aber es kommt auch darauf an, „jeder Vorstellung die rechte, d. h. die dem Unterrichtszwecke entsprechende Stelle anzuweisen" und dann die einzelnen Reihen zu einem Ganzen zu verbinden. Dies geschieht durch die systematische Anordnung des Stoffes; „zusammenhängendes Sprechen des Lehrers und des Schülers wird, damit Zusammenhang und Übersicht der Gedanken gesichert bleiben, an die Stelle des eigentlichen Zwiegesprächs treten". Und endlich hat der Unterricht „für die Anwendung des Wissens zu sorgen, das vorher gewonnene System einzuüben und anzuwenden. In jeder einzelnen Gedankengruppe hat der Unterricht also nacheinander, wenn auch nicht immer unmittelbar nacheinander, Klarheit, Assoziation, (systematische) Anordnung und Anwendung des Gelernten zu erstreben". Kern unterscheidet bezüglich der Methoden, nach welchen diese Bearbeitung des Gedankenkreises vor sich geht, die analytische und synthetische, die zergliedernde oder erläuternde und verknüpfende oder erweiternde. „Die Erweiterung des Gedankenkreises geschieht entweder dadurch, daß der Unterricht Erfahrung und Umgang ergänzt und Vorstellungen von einem dem Zöglinge bisher unbekannten Wirklichen erzeugt, oder dadurch, daß er durch neue Verknüpfungen der Vorstellungen die Welt unserer Begriffe und Gedanken erweitert; im ersten Falle heiße der erweiternde Unterricht der darstellende, im zweiten der entwickelnde." Diese drei Methoden müssen sich gegenseitig unterstützen; „der erläuternde Unterricht bietet dem darstellenden im Geiste des Zöglings die Anknüpfungspunkte dar, dem entwickelnden die Glieder der neu zu bildenden Vorstellungsverbindungen. Durch die Verbindung der verschiedenen Unterrichtsmethoden gelingt es, in dem Zöglinge eine Erkenntnis entstehen zu lassen oder genetisch zu unterrichten". Der erste erläuternde Unterricht kommt im Anschauungsunterricht vor; „sein hauptsächliches Objekt ist der Gedankenkreis, welchen das Kind vor allem Unterricht aus Erfahrung und Umgang gewonnen hat". Der erläuternde Unterricht hat hier dafür zu sorgen, daß für den erweiternden Unterricht Anknüpfungspunkte gefunden werden, „damit sich das Neue, was dem Geiste durch denselben zugeführt wird, mit dem Alten möglichst vielfach und fest zu verbinden imstande sei". Die Ergänzung der Erfahrung und des Umgangs geschieht nun dadurch, daß der Unterricht zu neuen Erfahrungen und neuem Umgange Gelegenheit schafft oder durch

Wort, Bild oder Schrift so auf den Zögling annähernd einzuwirken sucht, wie es Erfahrung und Umgang getan haben würden; dieser Unterricht heißt darstellender Unterricht. „Darstellender Unterricht in diesem Sinne ist nicht nur derjenige, bei welchem der Lehrer frei vorträgt oder vorliest, sondern ebensogut der, bei welchem der Schüler zum Lesen veranlaßt wird und das Buch gleichsam die Stelle des Lehrers vertritt. In allen Fällen, in denen es nicht auf ganz bestimmte Worte ankommt und die Form der Darstellung nicht selbst ein Objekt des Unterrichts ist, sondern nur das Mittel, dem Inhalt den rechten Eingang in den Geist des Schülers zu verschaffen, wird das lebendig gesprochene Wort den toten gedruckten Buchstaben, gleichviel ob der Lehrer oder der Schüler liest, vorzuziehen sein"; auch in den Fällen, wo es hauptsächlich auf die Einwirkung aufs Gemüt ankommt oder sich der Lehrer, wie bei den Kleinen, eng an die Individualität des Kindes anschließen muß, ist das gesprochene Wort entschieden vorzuziehen. Um anschaulich zu sein, muß die mündliche Darstellung an den Vorstellungs- und Gedankenkreis des Zöglings anknüpfen und mit ihrer Hilfe das Neue aufbauen; „der darstellende Unterricht bedarf daher der Hilfe des erläuternden Unterrichts, insofern ihm dieser die Vorstellungen darbietet, durch deren Verbindung er die neuen Vorstellungen bildet". „Aus den Elementen, welche der erläuternde Unterricht in dem durch Erfahrung, Umgang und darstellenden Unterricht dem Geiste Zugeführten findet, die innere Welt des Zöglings dem Zwecke der Erziehung entsprechend zu gestalten, ist die Aufgabe" des entwickelnden Unterrichts; „er wird namentlich da zur Anwendung kommen, wo es sich um Assoziation, Anordnung und Anwendung des Gelernten handelt". Das erotematische und akroamatische Verfahren sind für den Unterricht bloß äußere Formen und daher nicht als Methoden, sondern als Lehrformen zu bezeichnen; ihnen müssen wir noch die deiktische und heuristische anreihen. Der Lehrer muß es verstehen, diese Lehrformen bei den verschiedenen Methoden am rechten Platze anzuwenden. Der darstellende Unterricht wird sich z. B. nur der deiktischen und akroamatischen Lehrform bedienen; „die Anwendung der dialogischen Form ist dagegen hier stets ein Zeichen dafür, daß der darstellende Unterricht unterbrochen wird, um für eine gewisse Zeit den entwickelnden oder, was häufiger der Fall sein wird, den erläuternden Unterricht an seine Stelle treten zu lassen. Für den erläuternden Unterricht werden sich im allgemeinen als die geeignetsten Lehrformen die dialogische und die heuristische darbieten, weil sie dazu dienen, den im Zögling wirklich vorhandenen Gedankenkreis zu erkennen und seine Bestandteile zu unterscheiden. Für den entwickelnden Unterricht wird die akroamatische Lehrform die zweckmäßigste sein, wenn es sich um eine klare Übersicht über ein System handelt, die dialogische oder heuristische dagegen, wenn die Selbsttätigkeit in der Verknüpfung der Vorstellungen und Begriffe angeregt werden soll. Der erläuternde und entwickelnde Unterricht werden sich der deiktischen Lehrform nur dann bedienen können, wenn Vorstellungen und Begriffe

zu zerlegen oder zu verknüpfen sind, für welche dem Unterrichte Veranschaulichungsmittel zu Gebote stehen, die selbst in entsprechender Weise zerlegt und verknüpft werden können".

Lindner schließt sich eng an die Herbart-Zillerschen formalen Stufen an; „von ihrer Beachtung", sagt er, „ist eine gute Durcharbeitung des Lehrstoffs, also die Erzielung ersprießlicher Resultate abhängig. Den Unterricht nach den formalen Stufen erteilen heißt, auf den einzelnen Stufen des Lernprozesses zu einem gewissen Ziele (einem Begriff, einer allgemeinen Wahrheit oder einem Gesetz) emporsteigen, und zwar auf einem Pfade, welchen ein befähigter, geistig gesunder, also richtig denkender Mensch von selbst geht; es heißt kurz, das Neue an bereits bekanntes Verwandtes anschließen, vom Konkreten immer ausgehen, dies mit ähnlichen Vorstellungen vergleichen, sodann aus ihnen das Gemeinsame (Allgemeine) herausheben, es ordnen (Vorstellungsreihen bilden) und das Allgemeine zuletzt wieder auf Konkretes (Beispiele aus dem Leben) anwenden." Aber „nicht jeden Lehrstoff muß man unter allen Umständen durch diese fünf Stufen gehen lassen"; es gibt vielmehr auch Fälle, bei denen mehrere in Wegfall kommen.

Zillers Versuch, Herbarts Anschauungen über die formalen Stufen einfach und klar darzustellen, so daß keine Meinungsverschiedenheiten mehr entstehen können, ist nach Sallwürk (Die didaktischen Normalformen, 1901), „dankenswert; aber er ist mit allzu derber Hand ausgeführt. Ziller flicht die beiden Reihen, die bei Herbart einerseits die Disposition des Lehrstoffs, anderseits die methodische Bearbeitung desselben bestimmen, ineinander; Analyse und Synthese werden nun Unterstufen der Klarheit". Dazu kommt noch, daß Ziller den Stoff für seine Einheiten, dem kleinsten Quantum für die methodische Durcharbeitung nach den formalen Stufen, den sogenannten Gesinnungsstoffen entnimmt und dadurch noch ein neues Element in den Lernprozeß bringt, wodurch dessen Erfassung noch verwickelter wird. Infolge der Vermischung der methodischen Bearbeitung (Analyse und Synthese) mit der Disposition des Lehrstoffs (formalen Stufen) haben mehrere Stufen das Nämliche zu besorgen, wodurch der Unterricht für Lehrer und Schüler ermüdend und eintönig wird; so lassen sich z. B. „Synthese" und „System" (Zusammensetzung und Zusammenstellung) in einer methodischen Reihe gar nicht als verschiedene Akte auffassen. Ziller hat das auch eingesehen; darum „verlangt er, daß innerhalb jeder Einheit zunächst die beiden Stufen der Klarheit, Analyse und Synthese, durchgearbeitet, dann das Ziel der zweiten Einheit angegeben und die beiden Akte der Klarheit für diese vorgenommen und dann erst im zweiten Teile der Lehrstunde die drei letzten Stufen der ersten Einheit abgemacht werden. Er will damit verhüten, daß das Interesse erlahme; allein er führt mit seiner Weisung nur neue Schwierigkeiten herbei".

Vom Standpunkte der auf der physiologischen Psychologie beruhenden experimentellen Pädagogik hat Dr. Meßmer (Kritik der Lehre von der

Unterrichtsmethode) die formalen Stufen einer Kritik unterzogen; wenn man derselben auch nicht im einzelnen überall zustimmen kann, da sie im polemischen Eifer nicht selten über das wahre Ziel hinausschießt, so muß doch anerkannt werden, daß sie auf einer besser begründeten Logik ruht als die Darstellung Zillers. Die formalen Stufen, so führt er aus, wollen einen psychologischen Gang darstellen; sie wollen also vom Standpunkte des Zöglings, nicht von dem des Lehrstoffs erfaßt sein; sie wollen den Lernprozeß und nicht den Lehrprozeß darstellen. Sie entsprechen in dieser Hinsicht nicht den Forderungen solcher wissenschaftlichen Darstellungen, welche die Entwicklung von Kenntnissen im Auge haben; denn diese richten sich nach dem Stoff, nach den Ergebnissen, die man sucht. Die Didaktik fordert, daß die in der Seele des Kindes zu erzeugenden Kenntnisse wissenschaftlich, d. h. richtig seien; ob das der Fall sei, kann jedoch nicht die Psychologie, sondern nur die Wissenschaft entscheiden, weshalb sich die Methoden der Erkenntnisbildung nicht nach den subjektiv-psychologischen, sondern nach den objektiv-wissenschaftlichen Gesichtspunkten richten müssen. Die beiden ersten formalen Stufen (Analyse und Synthese, Vorbereitung und Darbietung) bezwecken die Erzeugung des Prozesses der Anschauung; dieser aber wird als eine Apperzeption aufgefaßt, die sich als eine Vermischung von Assimilation und einordnendem Denken erweist. Assimilation findet nach Wundt dann statt, „wenn durch ein neu in das Bewußtsein eintretendes Gebilde frühere Elemente erneuert werden, so daß diese sich mit jenem zu einem einzigen, simultanen Ganzen verbinden"; sie ist eine eigentümliche Art der Assoziation. Jede einzelne Vorstellung ist schon das Produkt einer Assoziation, denn sie besteht aus Empfindungen; da uns aber nicht die assoziativen Beziehungen, sondern die verbundenen Inhalte einer Vorstellung zum Bewußtsein kommen, so hat man übersehen, daß schon jede einzelne Vorstellung durch Assoziation von Empfindungen entstanden ist und konstatiert infolgedessen nur Assoziationen von Vorstellungen. In der Herbart-Zillerschen Schule ist der Apperzeptionsbegriff im wesentlichen nicht im Sinne der Assimilation, sondern im Sinne des Stiftens von logischen Zusammenhängen aufgefaßt; das ist sie aber nicht, weil sie keine Reflexion, keine Urteilsbildung enthält. „Assimilation und logisches Denken sind zwei ganz verschiedene Prozesse, und es geht wissenschaftlich nicht an, beide als Verschmelzungen oder Zusammenhänge durch einen gemeinsamen Begriff der Apperzeption zusammenzufassen." Die Assimilation ist eine simultane Assoziation; denn die Verbindung geschieht so rasch, daß sie uns zeitlos erscheint. Da hierbei die beiden Komponenten (alte und neue, bekannte und unbekannte Elemente) im Bewußtsein des Ganzen nicht unterschieden werden, so ist das Resultat ein einheitliches Produkt; der Vorgang ist eine Verschmelzung, bei der die oft verschiedenen Vorstellungen angehörenden Teile ihre Selbständigkeit verloren haben und die ohne jede beziehende Absicht sich vollzogen hat. Auch nach dem Ergebnis des Vorganges stimmt die Auffassung der Apperzeption bei den Herbart-Zillerianern mit der

der Assimilation überein; die alten, reproduzierten Vorstellungen lassen entweder die neuen unverändert oder fälschen oder ergänzen oder berichtigen sie. Nach der Auffassung der Herbart-Zillerianer kommen alle sinnlichen Wahrnehmungen durch Assimilation (Apperzeption), d. h. durch nie fehlende Mitwirkung alter Vorstellungen zustande, weshalb man im Unterricht, wenn es sich um die Darbietung von neuem Lehrstoff handelt, immer erst für das Vorhandensein von alten, mit den neuen verwandten Vorstellungen zu sorgen habe; das aber muß bestritten werden, da die Assimilationsvorgänge die neuen Vorstellungen häufig verändern, ja fälschen. Wenn man demgegenüber geltend macht, daß die Analyse (Vorbereitung) dafür zu sorgen habe, daß nur das gewünschte Ergebnis und kein anderes einzutreten habe, so ist dem entgegenzuhalten, daß die assimilierenden Elemente von selbst herbeieilen und dieser Prozeß durch unterrichtliche Maßnahmen nur ungünstig beeinflußt wird; das letztere ist namentlich dann der Fall, wenn zur Assimilation nicht ganze Vorstellungen, sondern nur Elemente derselben nötig sind. Auch wenn man bei der Apperzeption an die logische Einordnung denkt, so bedarf es keiner Stufe der Analyse beim Lernprozeß; denn die Begriffe, Regeln und Gesetze, welche durch die Analyse zur Auffassung des Neuen bereit gestellt werden sollen, sind das, was der Unterricht in letzter Linie erreichen soll; sie dürfen also nicht als Voraussetzung desselben angesehen werden, zumal es die Aufgabe der Stufen des Systems und der Methode sein soll, mittels schon erworbener Begriffe Neues zu erwerben und dasselbe dem vorhandenen Wissen einzuordnen.

Auf der Stufe der Synthese sollen neue Reizelemente assimiliert und neue, noch nicht eingeordnete Vorstellungen logisch eingeordnet werden. Allein es gibt keine Vorstellungen im Bewußtsein, die noch nicht assimiliert sind; denn mit dem Eintritt einer Vorstellung ins Bewußtsein vollzieht sich sofort eine Assimilation. Sie tritt auch sofort zu andern Vorstellungen in logische Beziehungen; jede dieser Beziehungen aber kann wieder in neue, vorher noch nicht vorhandene Beziehungen gebracht werden. Deshalb hat das Neue immer nur relative Bedeutung; alles Alte kann immer wieder Neues werden, was von der Schule Zillers nicht beachtet worden ist. Die Synthese hat daher Assimilation nicht zu schaffen, weil sie schon vorhanden ist; sie hat auch nicht alle Beziehungen zwischen den neuen Vorstellungen unter sich und mit alten herzustellen, weil auch solche schon vorhanden sind. Sollte sie aber immerhin neue Beziehungen schaffen, so fällt ihr diese Aufgabe nicht allein zu; denn auch auf den folgenden Stufen des Lernprozesses werden solche Beziehungen hergestellt. Zu dem „Neuen" eben gehört alles, „was nach den formalen Stufen Synthese, Assoziation, System und zum Teil auch Methode bieten; alles das ist ‚Darbietung des Neuen', es ist eine relative Stoffeinheit". Wenn man Analyse und Synthese als Stufe der Anschauung zusammenfaßt, so ist auch der letztere Begriff nicht richtig erfaßt, wenn man ihm die folgenden beiden Stufen (Assoziation und System) als Stufe des Denkens

gegenüberstellt; denn die Anschauung besteht aus einer Reihe von Urteilen, sie ist urteilendes Denken und führt zu anschaulichen Erkenntnissen. Die über die Größe der Stoffeinheit seitens der Herbart-Zillerschen Schule gegebenen Weisungen (Weite des Bewußtseins des Zöglings und der Klasse) sind für die Praxis nicht verwertbar; denn man kann nicht feststellen, einen wie großen Abschnitt die Weite des Bewußtseins jedesmal verträgt. In der Tat wählt man daher auch den Umfang des Einzelnen nach logischen Gesichtspunkten, nach Betrachtungen über den Unterrichtsgegenstand; das tut auch tatsächlich die Herbart-Zillersche Schule („Es muß immer in Abschnitten erfolgen, und zwar zunächst in solchen, die nach dem Sinne abgeteilt sind . . .; jeder Abschnitt muß sich auf ein in sich abgeschlossenes kleines Ganzes erstrecken"). Im allgemeinen fordert sie für die Praxis: Zerlegen der Stoffeinheit in Abschnitte, Vertiefung in das Einzelne eines jeden Abschnitts, Besinnung auf das Ganze eines jeden Abschnitts (d. h. Zusammenfassung des einzeln Besprochenen) und zuletzt auf das von allen Abschnitten (Zusammenfassung des Ganzen); überall aber betont man die Selbsttätigkeit des Zöglings.

Die beiden folgenden Stufen, die Assoziation und das System, sollen das Allgemeine (Begriffliche, Allgemeingültige und Notwendige) feststellen; das soll durch Abstraktion, durch Denken geschehen, weshalb man beide Stufen als die des Denkens oder der Abstraktion bezeichnet. „Die allgemeingültigsten und notwendigsten Erkenntnisse aber besitzen wir nur in der Form von Urteilen; diese selbst enthalten aber wieder Begriffe", die in und mit dem Urteil entstehen und allgemein sind. Allgemeingültige und notwendige Erkenntnisse haben nicht, wie die Herbart-Zillersche Schule annimmt, die Form des Begriffs, sondern die des Urteils; Begriffe sind wohl allgemein, aber nicht allgemeingültig und notwendig. Die Theorie der formalen Stufe versteht unter dem Begriff der allgemeingültigen und notwendigen Erkenntnis nur solche Erkenntnisse, die durch Vergleichung (Abstraktion) gewonnen werden; sie schließt also als niedere Wissensformen alle erzählenden und beschreibenden Urteile (der Knabe weint; der Schnee ist weiß), welche auf der Anschauungsstufe auftreten, sowie alle Abhängigkeitsurteile (weil die Temperatur zunimmt, steigt das Quecksilber im Thermometer) ein. Da die beschreibenden und erzählenden Urteile, wie sie in der Naturgeschichte, Geschichte und Geographie namentlich vorkommen, von der Herbart-Zillerschen Schule zu den niederen Wissensformen gerechnet werden, welche bloß Anschauungen, aber keine allgemeingültigen und notwendigen Erkenntnisse liefern, so suchte man aus ihnen die letzteren in Form von sittlichen Maximen zu gewinnen; diese aber sind allgemeingültige und notwendige Erkenntnisse von einem andern Standpunkte aus als dem der Geschichte usw., nämlich vom Standpunkte der Ethik aus. Es gibt aber allgemeingültige und notwendige Erkenntnisse, auch wenn von Gesetzen gar keine Rede ist; die Gesetze sind nur eine besondere, aber nicht die einzige und einzig wertvolle Art von Erkenntnissen. Die Begriffe, welche von der Herbart-Zillerschen Schule als der Ausdruck des Gemein-

samen als die alleinigen Gebilde des Denkens betrachtet und als verschieden der bloßen Wahrnehmung oder Anschauung gegenübergestellt werden, unterscheiden sich ihrem psychologischen Inhalte nach in nichts von den gewöhnlichen Erinnerungsvorstellungen; Gemeinbilder als Summe aller gemeinsamen Merkmale finden wir im geistigen Leben nirgends vor, der psychologische Inhalt eines Begriffs ist vielmehr entweder eine Vorstellung, oder er besteht aus Elementen einer Vorstellung oder in den bloßen sprachlichen Vorstellungen. Verschieden von dem psychologischen Inhalt des Begriffs ist dessen logische Bedeutung; diese tritt aber nur im Urteil hervor, weshalb der Begriff auch nur in und mit dem Urteile, nur in der logischen Beziehung existiert. Den psychologischen Inhalt eines Begriffs können wir uns vorstellen, den logischen nur denken; das letztere aber kann nur in Urteilen geschehen. Das hat die Herbart-Zillersche Schule nicht beachtet; sie faßt den Begriff vom psychologischen und nicht vom logischen Standpunkte auf und spricht infolgedessen genau so von Merkmalen des Begriffs, wie man von Merkmalen eines Gegenstandes spricht. Die Allgemeinheit des Begriffs besteht nicht im Sinne der Herbart-Zillerschen Schule im Ausdruck des Gemeinsamen, in der Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale eines Objekts, sondern in seiner logischen Beziehungsfähigkeit; so ist z. B. der Gattungsbegriff Raubtier darum allgemein, weil er in allen Beziehungen zu den Arten der Raubtiere vorkommt, oder weil er fähig ist, in alle diese Beziehungen einzugehen, oder weil er sich auf andere Begriffe bezieht. Die Vorstellungen werden also zu Begriffen durch die logischen Beziehungen zu anderen Vorstellungen; der logische Inhalt des Begriffs besteht in der Summe der Beziehungen, in denen man denselben denken kann, also nicht in einer Summe von Merkmalen, sondern in einer Summe von Urteilen. Er wird in einem Urteile ausgedrückt (Dreieck hat 3 Seiten und 3 Winkel) und bleibt unverändert; der psychologische Inhalt dagegen ist innerhalb der Reihe zusammengehöriger, durch Assoziation verbundenen Vorstellungen veränderlich (Seiten und Winkel sind verschieden), ohne daß der Begriff verändert wird. Die Herbart-Zillersche Schule denkt stets nur an Gattungsbegriffe, die Beziehungsbegriffe (Nacht und Tag, hoch und tief usw.) läßt sie völlig außer acht; alle Beziehungen der Gattung zu ihren Arten, der Umfang und die Beziehungen, welche alle Arten einer Gattung gemeinsam haben, werden als Inhalt des Begriffs bezeichnet. Auf der Stufe der Assoziation wird durch Vergleichung das Gemeinsame vom Nichtgemeinsamen unterschieden; auf der Stufe des Systems wird das Gemeinsame zusammengefaßt. Man geht bei dieser Auffassung von der falschen Voraussetzung aus, daß in der Natur des Begriffs ein Hinweis auf seine Entstehung enthalten sei; man behauptet nämlich, aus der Allgemeinheit des Begriffs folge, daß die Bildung desselben von einem Mehreren ausgehe. Allein die Allgemeinheit des Begriffs tut sich nicht im Vorstellen, sondern im Urteilen kund; ein Begriff ist nur dann und darum allgemein, wenn er in verschiedene Urteile als ein Glied eingehen kann. Die Begriffs-

merkmale sind daher Urteile; eine Vergleichung von Merkmalen ist also eine Vergleichung von Urteilen. Der erste Schritt zur Begriffsbildung kann jedoch nicht das Vergleichen sein, weil man vor dem Vergleichen erst wissen muß, was man vergleichen soll; daher muß man die zusammengesetzten Objekte zerlegen (Analyse), um ihren Inhalt kennen zu lernen. Darauf folgt die Zusammenfassung der so gewonnenen Urteile (Synthese); es fragt sich nur noch, nach welchem Prinzip dabei die Auswahl stattfinden soll. Die Herbart-Zillersche Schule fordert, man müsse an verschiedenen Objekten das Gemeinsame aufsuchen, welches zugleich das Wesentliche sei; man glaubt, das Auffinden des Gemeinsamen ergebe sich mit einer Art psychischer Notwendigkeit, so daß die Begriffe als eine Art Naturprodukt erscheinen. Das sind sie aber tatsächlich nicht; sie entstehen nicht als Wirkung psychischer Ursachen, sondern werden mit Absicht gebildet und sind daher Kunstprodukte. Man kann daher auch nicht sagen, daß die Begriffe das Wesen des Objekts ausdrücken; denn die Merkmale eines Begriffs sind nicht die wesentlichen Merkmale des Objekts, sondern des Begriffs. Die Absicht, von welcher aus der Begriff gebildet wird, kann aber verfolgt werden, wenn auch nur ein einziger Gegenstand gegeben ist; an ihm wird der Begriff vom Lehrer erläutert, und dann geht man zu weiteren Fällen über, um seine Beziehungsfähigkeit nachzuweisen und so das Bewußtsein der Allgemeinheit entstehen zu lassen (Verwendung). Man kann allerdings auch die Analyse auf mehrere Gegenstände ausdehnen, die dabei gefundenen Urteile vergleichen und die gleichen Urteilsbeziehungen herausheben und in den Urteilen der Synthese vereinigen lassen; Assoziation und System der Herbart-Zillerschen Schule sind hier miteinander vereinigt. Auch sie verfährt im Grunde nicht wesentlich anders; denn auch hier leiten nicht die Objekte den Schüler — denn an einer immerhin beschränkten Anzahl von Objekten müßten immerhin unwesentliche Merkmale in den Begriff aufgenommen werden —, sondern das tut der Lehrer. Auch durch Vergleichung von zwei Exemplaren verschiedener Gattungen (Hund und Hase) kann man Begriffe gewinnen; bei Beziehungsbegriffen (ganzrandig und geteilt, Tag und Nacht) muß die Begriffsbildung von zwei Objekten ausgehen, weil diese Begriffe nur mit Beziehung aufeinander gedacht werden können. Was wir beim Kinde als den Begriffen ähnliche Vorstellungen finden, sind Assoziationen; diese aber sind psychologische Prozesse (psychische Begriffe), die Grundlage aller geistigen Vorgänge. Das zu Begriffen (logischen Begriffen) führende vergleichende Denken dagegen ist ein logischer Vorgang; die Fähigkeit dazu ist auch beim Kinde vorhanden, aber sie wird erst allmählich ausgebildet. Die Herbart-Zillersche Schule hat den Begriff „Assoziation" zu weit gefaßt, denn sie zieht auch das vergleichende (logische) Denken herein; dagegen faßt sie den Begriff Denken zu eng, denn sie schließt Vorgänge aus, die auch Denkvorgänge sind. Sie unterscheidet auch nicht scharf zwischen Begriff und Gesetz; Begriffe bildet man durch Analyse und Synthese, Gesetze durch Induktion. „Der

logische Inhalt eines Begriffs ist erst in mehreren Urteilen vollständig gegeben, der logische Inhalt des Gesetzes dagegen ist mit einem Urteil schon vollständig erschöpft; der logische Inhalt des Begriffs enthält verschiedenartige Beziehungen, der logische Inhalt des Gesetzes enthält immer nur eine und dieselbe Beziehung. Die Begriffe enthalten Beziehungen, die durch vergleichendes Denken gefunden werden können; Gesetze aber drücken eine Abhängigkeit aus, und diese geht nicht aus einer Vergleichung hervor." Die Induktion, aus welcher das Gesetz hervorgeht, besteht darin, daß die Erkenntnis einer gesetzmäßigen Abhängigkeitsbeziehung oft verschiedener Veranstaltungen (Versuche) bedarf; das an einem Falle induzierte Gesetz wird so an anderen geprüft und verallgemeinert. Abstraktion endlich besteht nicht nur, wenn aus einer Reihe von Urteilen einige ausgewählt werden, sondern auch überall, wo ein Zusammengesetztes zerlegt und ein Teil davon bei Nichtbeachtung des übrigen herausgehoben wird; beim logischen Denken ist die auswählende Synthese der beabsichtigte Vorgang und die Abstraktion die bloß notwendige Begleiterscheinung derselben.

Gegen den Inhalt der letzten Formalstufe, der Methode (Funktion, Anwendung) läßt sich nichts einwenden, wenn bloß die Übung des Gelernten beabsichtigt ist; allein dann muß dieser Zweck auf allen Stufen berücksichtigt werden und nicht erst auf einer bestimmten Stufe. Es läßt sich der Lernprozeß nicht in scharf voneinander getrennte Stufen scheiden; so werden sich auch auf der letzten Stufe desselben, wenn hier durch Anwendung des Gelernten auf praktische Fälle des Lebens mannigfaltiger Art das Gelernte im Zusammenhang noch einmal geübt wird, assoziative Vorgänge abspielen. Es gibt eben keinen Erkenntnisvorgang, bei dem sich nicht Anschauen, Denken und Üben zugleich abspielen; man kann aber wohl Maßnahmen treffen, die bald die erste, bald die zweite und bald die dritte Seite des Vorgangs fördern. Dann aber schließt man sich nicht dem psychologischen Entwicklungsgang des Schülers an; aber das tut auch die Herbart-Zillersche Schule in den formalen Stufen nicht, denn auch sie beeinflußt in ihnen willkürlich den Lernprozeß. Obwohl die formalen Stufen den Lernprozeß vom subjektiv-psychologischen Standpunkte aus leiten und deshalb ohne Rücksicht auf den Inhalt des Lehrstoffs gleichmäßig zur Anwendung kommen sollen, so richtet man doch bei der praktischen Ausführung nicht selten den Blick auf den Stoff und leitet somit den Lernprozeß auch vom objektiv-wissenschaftlichen Standpunkte; in Geschichte, Geographie usw. weicht man z. B. in Einzelheiten ab, weil der Stoff dazu zwingt; wo man das aber nicht tut, da begeht man didaktische Unzweckmäßigkeiten. Faßt man aber den Unterrichtsstoff ins Auge, so ergibt sich durch logisches Denken die Methode von selbst; sie ist auch im allgemeinen bei allen Menschen gleich, weil sich das Logische bei allen Menschen auf dieselbe Weise vollzieht und infolgedessen auch die logische Entwicklung des Stoffes bei allen Menschen dieselbe sein muß. Der individuelle Unterricht nimmt dabei auch Rücksicht auf die psychologische Entwicklung; diese wechselt von Person zu Person.

Mit Recht sagt Willmann, daß „die pädagogische Reflexion allenthalben auf die Stufen der geistigen Aneignung gestoßen" sei und man daher in den Unterrichtslehren bald sie selbst, bald eine verkürzte oder erweiterte Form vorfindet.[1]) Schon Comenius fordert vom Unterricht, daß er „alles stufenweise, nicht im Sprunge" darbieten solle; es müssen, so sagt er, „Ziele gesteckt", und der Stoff muß so abgeteilt werden, „daß nicht nur beständig eins auf das andere folgt, sondern auch ein jedes innerhalb eines bestimmten Zeitabschnitts notwendigerweise abgetan wird, daß das Spätere sich stets auf das Frühere stützt, das Frühere durch das Spätere befestigt wird". Im Anschluß an Ratke fordert er, daß von der Erfahrung des Zöglings ausgegangen und alles anschaulich und klar dargestellt werde, daß das Gelernte oft wiederholt und vom Schüler wiedergegeben wird, daß die Begriffe daraus und die Sache nach ihren Ursachen klar erfaßt werden, daß jede so gewonnene Regel in recht kurze und klare Worte zusammengefaßt, mehrere aus dem Leben genommene Beispiele zugefügt werden und endlich, daß alles verwendbar sein müsse, was gelernt werde. Weiterhin finden wir die Stufen der geistigen Aneignung mehr oder weniger klar dargestellt bei Locke, Rousseau und den Philanthropen und unter den letzteren besonders bei Trapp; „setze nahe Ziele, zerschneide die längeren Wege und Entfernungen in mehrere kürzere", sagt Trapp. Den Zweck des Unterrichts sieht er im Behalten, Verstehen, Finden und Erfinden und im Anwenden oder Mitteilen. Diesen allen war das Ausgehen von sinnlichen Anschauungen und das Hinführen zu einem Begriff, einer Idee, das Wiederholen mit Hilfe von Merkheften, Tabellen und Zeichnungen, das Ordnen und Anwenden des Wissensstoffs eine bekannte Sache. Niemeyer fordert, daß man „nicht eher von einem zum andern fortschreite, als bis man ganz gewiß ist, daß jenes vollkommen aufgefaßt und der Seele klar geworden sei"; auch begegnen wir bei ihm schon den Merkheften (Stichworthefte). Ebenso finden wir das alles bei Pestalozzi und den Pestalozzianern noch deutlicher ausgedrückt; anschauliches Erfassen, denkendes Verarbeiten und Einprägen (Üben) durch Anwendung sind bei ihnen die Hauptpunkte des Lernprozesses. Denzel fordert z. B., daß bei jedem Unterrichtspensum das anschauliche Auffassen (Finden), das denkende Verarbeiten (Übung, Einprägen) und das Anwenden beachtet werden sollen; da aber diese Fähigkeiten erst allmählich zur vollen Entfaltung kommen, so soll auf der Unterstufe die Anschauung, auf der Mittelstufe das Verständnis und auf der Oberstufe die Anwendung im Vordergrunde stehen. Diesterweg fordert, daß der Lehrstoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze verteilt werde, daß der Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers beginne und von da an stetig weitergeführt werde. „Die Erfahrungen des Schülers sind die Basis, von der man ausgeht, an die man anknüpfen muß; man muß sie ins Bewußtsein rufen, d. h. sie aussprechen lassen." Das Neue bestätigt nun diese Erfahrungen

[1]) Scherer, Die Pädagogik. Bd. I.

oder es korrigiert sie, es führt sie weiter aus und erhebt sie zu wissenschaftlicher Einsicht; es geht von der Anschauung zur Vorstellung, von der Vorstellung zum Begriff. „Jede der angestellten Übungen hebt mit dem Totaleindruck eines Gegenstandes an; dann leitet man zur Auffassung aller Einzelheiten", und darauf folgt die Zusammenfassung des Ganzen; von hier aus schreitet man dann vorwärts zur Begriffsbildung vermittelst der Vergleichungen. „Zu dem rechten Wissen muß sich das Können gesellen, die Gewandtheit und Fertigkeit in der Handhabung und Anwendung desselben, was in der Schule teils in der Fertigkeit der mündlichen Darstellung des Wissens, teils in der fertigen Behandlung der Anwendung des Wissens auf Aufgaben aller Art besteht. Das Aufnehmen bildet die erste, das Erkennen die zweite, das Schaffen und Wollen die dritte Stufe des Lernprozesses. Alles was gelehrt und gelernt worden, muß dem Schüler unverlierbar angeeignet werden, so daß es ihm in jedem Augenblicke zu freier Verwendung vorliegt." Die Forderung, daß der Schüler sich selbsttätig seine Kenntnisse erwerben soll, finden wir von Comenius bis Diesterweg; dasselbe ist auch bezüglich des Verbindens von Wissen und Können der Fall. Die Stufen der geistigen Aneignung, resp. der derselben dienenden Methoden, des Lehrprozesses, sind also nicht von Herbart oder Ziller neu erfunden worden; sie sind vielmehr von denselben aus der vor ihnen bestehenden Theorie und Praxis abgeleitet und nach ihren psychologischen Ansichten formuliert worden, wobei die Rücksicht auf den Stoff zu sehr in den Hintergrund getreten ist.

Sobald man die Lernarbeit wissenschaftlich auf Grund des psychologischen und logischen Vorgangs darstellen wollte, mußte man auf die formalen Stufen in einer oder der andern Form kommen; denn sie sind eben im Wesen des geistigen Lebens begründet. Aus den vorangegangenen Darlegungen haben sich die Mängel der Herbart-Zillerschen formalen Stufen, des von ihnen vertretenen Lernprozesses, ergeben; sie sind im wesentlichen darin zu finden, daß sie bloß vom psychologisch-subjektiven und nicht auch vom logisch-objektiven Standpunkte erfaßt sind und infolgedessen mit Rücksicht auf den Stoff als eine feststehende Schablone erscheinen, in welche Lehrer und Schüler eingezwängt werden. Auch beruhen sie auf einer Psychologie, welche im wesentlichen veraltet ist; von beiden Gesichtspunkten aus bedürfen sie einer Umgestaltung. Der Erfolg des Unterrichts muß geschädigt werden, wenn die formalen Stufen als Schablone auf jede Lehreinheit und alle Lehrstoffe ohne Unterschied angewandt werden; denn dann läuft die ganze Behandlung auf einen einseitigen Formalismus hinaus, welcher die Wirkung des Stoffes an und für sich und die der Lehrpersönlichkeit gar nicht zur Geltung kommen läßt. Es ist eine Verirrung, wenn man alle Menschenbildung nur von der Pflege der Einsicht her in Angriff nimmt, in der Erwartung, die so geschulte Einsicht würde die niederen Triebe schon bändigen; will man wirklich Erfolg in der Erziehung haben, so muß man den Willen mit seinen natürlichen Wurzeln, dem Trieblen, in die engste Beziehung setzen. Die Stufen des Lernprozesses sollen nur

die Richtschnur im großen und ganzen angeben, welche man beachten muß, um das Ziel zu erreichen; im übrigen aber müssen sie mit Rücksicht auf den Stoff und die Persönlichkeit des Lehrenden so viel Freiheit als möglich lassen. Der Unterricht soll Erkenntnisse vermitteln und zur Entstehung von Gefühlen und Wollungen Anregung geben; die objektive Welt der Erkenntnisse und die subjektive des Fühlens und Wollens fließen dabei zusammen, so daß durch den Unterricht zugleich auch die geistige Kraft des Zöglings entwickelt wird. Denn nur die Gefühle und Wollungen können durch den Unterricht vermittelt werden, welche an Vorstellungen haften; deshalb werden dem Unterricht die Richtlinien von der Psychologie und der Logik gegeben. Da die Logik aber von dem Objekt, dem Stoff (der Wissenschaft) abhängig ist, so wird dieser auch auf die Methode des Unterrichts von maßgebender Bedeutung sein; ist der Stoff der Moral oder der Kunst entnommen, so geben auch Ethik und Ästhetik Richtlinien für die Methode ab. Der Lehrer muß sich daher sowohl mit dem Objekt (dem Stoff) wie mit dem Subjekt (dem Kind) eingehend beschäftigen; das Objekt gibt ihm Richtlinien für den Unterricht im allgemeinen, das Subjekt für den besonderen Fall. Durch die Verbindung der Erkenntnisse mit Gefühls- und Willensakten stellt sich der Unterricht in den Dienst der Erziehung; er trägt dazu bei, daß aus dem Kinde sich eine sittliche Persönlichkeit entwickelt, die sich an der Kulturarbeit der Menschheit mit Erfolg beteiligen kann. Alle Gedankenarbeit muß daher so betrieben werden, daß sich der Zögling durch dieselbe innerlich gefördert fühlt, daß er Interesse an derselben erhält; dieses Interesse ist ein Gefühlszustand, der in Verbindung mit dem Gedanken Willensakte auslöst. Diese Willensakte führen zum Darstellen des innerlich Angeeigneten und Erkannten nach außen; so verbindet sich mit der Auffassung die Darstellung, mit der Erkenntnis das Handeln, denen im Unterricht die Fertigkeiten dienen. Erkenntnisse und Fertigkeiten, Auffassen und Darstellen, sind im Unterricht eng miteinander verbunden; die Fertigkeiten (Beobachten der Natur, plastische Darstellung, Messen, Zählen, Lesen usw.) schaffen für die Erkenntnisse den Stoff herbei und vermitteln deren Anwendung und Einübung. Der Unterricht hat es also mit der Vermittlung von Erkenntnissen und Fertigkeiten zu tun; für ihn gilt aber die allgemeine Forderung: Gehe vom einzelnen Falle aus, führe den Zögling durch eine Reihe verschiedener Fälle zur Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs und, wenn möglich, des ihnen Allgemeinen, des Gesetzes, und befähige ihn, die gewonnene Erkenntnis zur Gewinnung neuer Erkenntnisse zu verwenden und im Handeln anzuwenden, resp. das innerlich Angeeignete nach außen darzustellen. Der Lehrer muß dabei Anregung und Richtlinien geben, unter Umständen aber auch den Stoff selbst darbieten; jedenfalls muß die Aneignung und innerliche Bearbeitung bis zur vollen Erkenntnis und die Anwendung derselben selbsttätig vom Schüler vollzogen werden. Sein Ziel hat der Unterricht in Verbindung mit der Zucht vollkommen erreicht,

wenn sich die in viele Glieder zerfallende Arbeit des Lehrers schließlich zu einem Ganzen, zu einer von sittlichen Grundsätzen getragenen Welt- und Lebensanschauung zusammenschließt, die sich im sittlichen Handeln betätigen kann; dann ist der Zögling eine sittliche Persönlichkeit geworden, welche das Bedürfnis hat, in der nämlichen Weise, wie seither sein Lehrer und Erzieher es getan hat, an seiner Weiterbildung und Vervollkommnung in geistiger, religiöser, sittlicher und technischer Hinsicht zu arbeiten und so zu einem gesicherten Wissen und Können und zu einer sittlichen Lebensordnung zu gelangen. Im einzelnen wird sich die Aneignung und Darstellung des Lehrstoffes je nach der Natur desselben verschieden gestalten; die Methode muß elastisch genug sein, um sich aller Verschiedenheit des Gegenstandes sowie der berechtigten Individualität des Schülers und Lehrers in freier Beweglichkeit anzuschmiegen. Im allgemeinen wird dabei an durch Erfahrung und Umgang resp. durch den vorangegangenen Unterricht gewonnene Erkenntnisse angeknüpft werden; man wird, wenn nötig, dieselben in ihre Elemente zerlegen (Analyse) und aus denselben neue Urteile aufbauen (Synthese) oder allgemeine Begriffe (Abstraktion) oder Gesetze (Induktion) gewinnen; und endlich wird man diese Begriffe und Gesetze auf einzelne Fälle anwenden (Determination, Deduktion), mit anderen Erkenntnisgebieten in Beziehung setzen und so unter Umständen zu neuen Aufgaben hinführen. Teile des Lehrstoffes, welche, wie z. B. lyrische Gedichte, kein begriffliches Bildungsmaterial enthalten, können nicht nach diesen formalen Stufen behandelt werden; da aber durch sie gerade wirkliches Interesse geweckt und gepflegt wird, so muß ihnen eine mit den übrigen Lehrstoffen gleichberechtigte Stellung im Lehrplane eingeräumt werden. Auch bei Formen, welche nicht mit der Erkenntnis in Verbindung stehen, sondern nur Zeichen (Symbole) sind, bei deren Darstellung es besonders auf Genauigkeit ankommt, kommen die formalen Stufen nur bei der ersten Darstellung zur Anwendung; dann aber kommt es darauf an, durch Übung Sicherheit in der Darstellung (Fertigkeit) zu erlangen. Ganz besonders aber muß sich der Lehrer davor hüten, alles Heil des Unterrichts in der methodischen Behandlung des Lehrstoffes zu suchen und den Inhalt als solchen sowie den Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers dahinter ganz zurücktreten zu lassen; die maßgebende Entscheidung bei dem Erfolge des Unterrichts fällt doch, abgesehen von der Lehrerpersönlichkeit, dem Inhalte zu, der weit verzweigt und wertvoll für das geistige, sittliche und praktische Leben sein soll. Daher muß der Unterricht in erster Linie das Sachinteresse ins Auge fassen; dieses aber kommt von selbst, wenn man aus dem reichen Stoff, den uns heute Wissenschaft, Kunst und Religion bieten, das für die Bildung des Geistes, Gemüts und Willens Wertvolle auswählt und nach seinen inhaltlichen Beziehungen zur vollen Geltung bringt. Der Lehrer muß sich daher in erster Linie mit dem Lehrstoff, wie ihn die heutigen Wissenschaften, Künste, Religion (Philosophie) und Literatur

bieten, bekannt machen; von da aus muß er dann an die methodische Bearbeitung nach den Richtlinien herantreten, welche die heutige Psychologie, Logik, Ethik und Ästhetik geben. Nach diesen Gesichtspunkten muß eine Weiterbildung der Didaktik und Methodik stattfinden; auch die Herbart-Zillersche Schule kann sich dieser Fortbildung nicht entziehen.

Bei der Darbietung des neuen Lehrstoffs wird von vielen Herbart-Zillerianern die darstellende Lehrform besonders als eine alleinseligmachende und ihrer Pädagogik eigentümliche Lehrform angepriesen. Über diese Lehrform und ihre Anwendung sind aber die Vertreter der Herbart-Zillerschen Pädagogik selbst nicht einig; völlige Klarheit darüber im einzelnen findet man wenigstens bei ihnen nicht, und es ist bekannt, daß Ziller und seine Schule über das Wesen des darstellenden Unterrichts zu verschiedenen Zeiten sogar verschieden gedacht haben. Der Zweck desselben ist die Veranschaulichung des mit den Sinnen nicht Wahrnehmbaren durch die schon vorhandenen, aus dem Unterricht oder dem Erfahrungskreis stammenden Vorstellungen; soweit stimmen die verschiedenen Vertreter der Herbart-Zillerschen Pädagogik im allgemeinen überein. Bei Herbart ist die bloß darstellende Lehrform, welche es mit der Nachahmung der Erfahrung zu tun hat, nichts weiter als die Erzählung, resp. der zusammenhängende Vortrag des Lehrers; der darstellende Unterricht bei Ziller aber will die erzählende, resp. vortragende Lehrform wenn auch nicht ausschließen, so doch durch die dialogische ersetzen. Bei Herbart soll das Neue vom Lehrer durch die Sprache dargeboten und vom Schüler mittelst der apperzeptionsfähigen Vorstellungen und Gefühle aufgenommen werden; bei Ziller dagegen soll das Neue vom Schüler „aus den in" seinem „Erfahrungskreise liegenden Elementen" zusammengesetzt werden, was durch die dialogische Lehrform geschehen muß. „Bei allem darstellenden Unterricht muß die Form der Unterhaltung gewahrt bleiben", fordert Ziller; „neben der erzählenden Darstellung muß auch die Unterredung mitwirken", sagt Dörpfeld. Geschichtliche Kenntnisse, und um diese wird es sich hier ja hauptsächlich handeln, sollen also nach Ziller durch den darstellenden Unterricht gewonnen werden, und zwar durch die Form der Unterhaltung; der Unterricht geht also von dem aus, was der Zögling in bezug auf den Gegenstand schon weiß oder von einem Quellenstück, einem Gedicht u. dgl. und läßt den Zögling unter Leitung des Lehrers die einzelnen geschichtlichen Tatsachen und ihren Zusammenhang erschließen. Dörpfeld stellt aber neben die unterredende (unterhaltende) Darstellung auch als gleichberechtigt die erzählende und will die erstere nur in Verbindung mit der letzteren beim Geschichtsunterricht angewendet wissen; die Darbietung des Neuen aus Quellen usw. durch Lesen lehnt er ab. Rein stellt den darstellenden Unterricht in der Geschichte der Erzählung und der Darbietung durch einen klassischen Stoff in Prosa und Poesie zur Seite, rechnet also die letztgenannten Lehrformen nicht zum darstellenden Unterricht; aber es soll im Anschluß an den Text oder die Erzählung das Dargebotene auf dem Wege zur Unterhaltung noch mannigfach ausgemalt und ergänzt, also hier der darstellende Unterricht auch an-

gewandt werden. Bei Lehrstoffen, „die der Fremde und, wie die Geschichte, der Vergangenheit angehören, kann die unterrichtliche Darbietung nur erfolgen durch das mitteilende Wort, die Beschreibung und Erzählung; beide vermögen aber im Gegensatze zu der Erfahrung, die bezweckte Vorstellungsgebilde nur auf dem Wege des allmählichen Zusammenfügens der einzelnen Elemente aneinander zu erzeugen: der Unterricht ist auf der Stufe der Darbietung synthetischer Unterricht. Wiederum aber kann diese synthetische Darbietung eine zweifache Gestaltung annehmen. Sie kann erfolgen: 1. auf dem Grund einer vorliegenden klassischen Darstellung und 2. durch das Mittel der eigenen freien Gestaltung der sprachlichen Darbietung seitens des Lehrers". (Rein.) Der Lehrer, sagt nun Rein bezüglich der zweiten Form weiter, „kann so sprechen und erzählen, wie es die Schüler verstehen; er kann dabei die eigene Erfahrung, das eigene Erleben der Zöglinge als wirksame Hilfe für das Verständnis heranziehen; er kann das Neue geradezu Zug für Zug mit dem im Gedankenkreise vorhandenen Verwandten und Ähnlichen zusammenstellen und zu diesen Vergleichungen geradezu die frischesten, lebendigsten, wirksamsten Vergleichungsvorstellungen ausheben; und er kann durch alles das Phantasievorstellungen erzeugen, so sinnlich, anschaulich, so klar und lebendig, daß in den Kindern die Täuschung entsteht, als ob das bloß Gedachte ein wirklich Angeschautes, ein Selbsterlebtes sei. Ein Unterricht, der so das Neue in das Licht des Alten stellt, die Züge des Neuen dem bereits zu Leben gekommenen Bekannten entlehnt und auf diese Weise Phantasievorstellungen erzeugt, die an sinnlicher Fülle und eindringlicher Klarheit mit den wirklichen Anschauungen wetteifern, heißt nach Ziller ‚darstellender' Unterricht, nach Herbart ‚bloß darstellender' Unterricht." Nach Rein schließt nun Ziller keineswegs die vortragende Lehrform, die Erzählung und Beschreibung, aus; er bezieht sich dabei auf eine Bemerkung Zillers in der „Allg. Päd.": „Bei allen Erzählungen und Beschreibungen des darstellenden Unterrichts, in die das einschlagende Wissen des Schülers, wie das vom Lehrer zu gebende Erläuterungsmaterial verwebt werden muß, darf der Faden nicht verloren gehen oder abreißen." Es mag daher wohl berechtigt sein, wenn Rein behauptet, es sei falsch, daß die dialogische Lehrform, die Disputationsform, das charakteristische Merkmal des darstellenden Unterrichts sei; Ziller wie Dörpfeld fordern, daß nur das, was „durch bestimmte Kausalbeziehungen hinlänglich verknüpft ist", dem „Selbsterarbeiten des Zöglings zugemutet" werden und alles, „was sich nicht mit einiger Sicherheit von den Schülern erschließen läßt, vom Lehrer mitgeteilt werden" soll. In der Tat aber verstehen die Anhänger Zillers unter darstellendem Unterricht nur den entwickelnd-darstellenden, dessen Lehrform die dialogische, die Gesprächs- oder Disputationsform ist; sie schließen ihn entweder an ein Gedicht, eine Sage, eine klassische Einzeldarstellung oder an den Erfahrungskreis des Schülers an und bringen am Schluß Bilder, Modelle, Karten oder eine klassische Darstellung des erarbeiteten Stoffes hinzu. Ziller, Dörpfeld und Rein wenden den dar-

stellenden Unterricht auch in Geographie und Naturkunde an, wo keine Objekte der Anschauung vorliegen und somit die Auffassung durch sprachliche Darstellung vermittelt werden und seitens der Schüler phantasiemäßig geschehen muß. Nach Dörpfeld müßte man also den erzählend-darstellenden und den entwickelnd-darstellenden Unterricht unterscheiden; in der Geschichte soll nach Dörpfeld hauptsächlich die erzählend-darstellende Lehrform in Verbindung mit der entwickelnd-darstellenden zur Anwendung kommen, während Ziller u. a. die letztere als das Normalverfahren bei der Veranschaulichung vergangener oder fern abliegender Ereignisse betrachten, resp. im Anschluß an Quellenstücke, Gedichte usw. Auch bei der Behandlung von Gedichten und im biblischen Geschichtsunterricht wird von Zillerianern der darstellende Unterricht in Anwendung gebracht; doch gehen auch hier die Ansichten auseinander.

Neu ist auch der darstellende Unterricht der Herbart-Zillerschen Pädagogik in seinen verschiedenen Auffassungen nicht; es ist eben die Lehrform, welche von Sokrates an bis Pestalozzi als sokratische, fragend-entwickelnde, heuristische bekannt ist. In der Kunstkatechese war diese Lehrform allerdings in der zweiten Hälfte des 18. und der ersten des 19. Jahrhunderts auf einen Irrweg geraten; man wollte hier Eier aus leeren Nestern holen, oder vielmehr man gab den Inhalt erst in Form eines Lehrsatzes und entwickelte ihn dann scheinbar durch eine daran angeknüpfte Unterredung (Katechese). Gegen diese Verirrung richten sich mit Recht die Herbart-Zillerianer; diese Lehrform hat nur eine Berechtigung im dogmatischen Katechismusunterricht, der ohne sie nicht auskommen kann. Im natürlichen Zusammenhang mit der Verwerfung der Katechese steht bei den Zillerianern die Mißachtung einer korrekten Frageform; sie gehen auch hier wie in der Nichtbeachtung der Form der Antworten oft über die zulässige Grenze hinaus. Aber ebenso entschieden muß man sich gegen die völlige Herrschaft der darstellenden (fragend-entwickelnden) Lehrform im Geschichtsunterricht wenden; denn hier muß in diesem Falle diese Lehrform dann zu denselben Künsteleien führen, wie wir sie bei der Kunstkatechese finden. Wenn die Vertreter dieser Lehrform behaupten, nur durch die Anwendung derselben im Geschichtsunterricht usw. werde das Prinzip der Selbsttätigkeit gewahrt, so sind sie damit im Unrecht; denn der erzählend-entwickelnde Unterricht stellt, besonders wenn er an geeigneter Stelle durch eine Frage unterbrochen wird, an die Selbsttätigkeit des Schülers bezüglich der Auffassung des Dargebotenen dieselben Anforderungen wie die fragend-entwickelnde Lehrform. Der Schüler muß hierbei vermittelst der vorhandenen und apperzeptionsfähigen Vorstellungen eine Arbeit vollziehen, zu der er der angespanntesten Aufmerksamkeit bedarf; die geschichtliche Erkenntnis allerdings muß vermittelst der heuristischen Lehrform vermittelt werden. Wenn der darstellende Unterricht scheinbar eine größere Selbsttätigkeit bei dem Schüler hervorruft, so liegt es daran, daß er den Schüler zum Sprechen nötigt, resp. ihm dazu Gelegen-

heit gibt; aber das ist gar oft nur eine ganz äußere und recht gefährliche Selbsttätigkeit, weil sie gedankenlose Schwätzer erzieht. Im geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Unterricht kann die fragend-entwickelnde (darstellende) Lehrform überall da zur Anwendung kommen, wo die im Neuen, in der Synthese, vorkommenden Vorstellungen schon vorhanden sind und nur in anderer, neuer Weise verbunden werden sollen, zu welcher die Frage aber dann infolge der kausalen Verbindung der einzelnen Tatsachen auch notwendig hinführen muß; besonders ist dies möglich, wenn ein Modell oder Bild zur Verfügung stehen. Sind aber alle diese Bedingungen nicht gegeben, handelt es sich namentlich um einen Stoff, der auch aufs Gemüt wirken soll (Natur-, Landschafts-, Charakterbild), so wird man den darstellenden Unterricht nicht anwenden können; hier ist dann die erzählend-entwickelnde (beschreibende, schildernde) Lehrform am Platz, die an geeigneter Stelle durch die fragend-entwickelnde unterbrochen werden kann. Im Geschichtsunterricht werden bei der Darbietung des Stoffs die Bedingungen für die darstellende Lehrform selten erfüllt sein; die Vorgänge im Menschenleben sind zu kompliziert und in ihren einzelnen Teilen sowie im Zusammenhange zu schwer erfaßbar. Wollte man hier die Kinder die geschichtlichen Begebenheiten aus den bei ihnen vorhandenen Vorstellungen selbst finden, die geschichtlichen Ereignisse von hier aus rekonstruieren lassen, sie Bilder von Personen mit den Motiven ihrer Handlungsweise entwerfen lassen, so würde man sie zum Raten und zügellosen Phantasieren anleiten; die Phantasie des Kindes kann, wenn sie lebhaft ist, sich wohl ein Bild von den Vorgängen entwerfen, aber wenn sie nicht richtig geleitet wird, so ist es fehlerhaft, oft ganz falsch. Jeder Schüler spinnt den Faden auf Grund seines Vorstellungs- und Gedankenkreises weiter und hält ihn oft auch noch dann fest, wenn der Unterricht weiterschreitet; gar leicht verliert der Schüler aber auch den Überblick über die Entwicklungsreihe und kann am Schlusse nicht mehr das Richtige vom Falschen unterscheiden, weil das Wahre gegenüber dem Falschen oft nicht zur Geltung kommt. Sind doch wir Erwachsene und selbst die in der Geschichte Bewandertsten kaum imstande, die geschichtlichen Ereignisse der Zukunft aus den uns mehr oder weniger bekannten Zuständen der Gegenwart heraus vorauszusagen; Vermutungen können wir anstellen, mehr nicht. Denn die kausalen Zusammenhänge der Tatsachen der Geschichte und die geschichtlichen Gesetze sind viel weniger erkennbar, und die Vorgänge im Menschenleben sind viel verwickelter als die kausalen Zusammenhänge, Gesetze und Vorgänge im Naturleben. Anders liegt ja die Sache, wenn uns im Geschichtsunterricht oder im Sittenunterricht ein Quellenstück vorliegt, das uns den Stoff in der Hauptsache gibt; hier kann, soweit der Inhalt es möglich macht, an der Hand von Fragen der Schüler die Begebenheit sich selbst zusammenstellen und aufbauen. Besonders nachteilig ist die darstellende Lehrform bei der Behandlung von Gedichten; denn durch sie geht die ästhetische Wirkung des Gedichtes vollständig verloren und

wird oft etwas aus dem Gedichte herauskatechisiert, was seiner inneren Erfahrung widerspricht. Deshalb sollen Gedichte auch nur mit Vorsicht und ausnahmsweise als Ausgangspunkt für geschichtliche Betrachtungen benutzt werden; eine künstlerische Wirkung darf man in diesem Falle nicht erwarten. Ob der geschichtliche Lehrstoff, wenn nicht durch die darstellende Lehrform, durch Lesen oder Erzählen dargeboten werden soll, wie Ziller es fordert, darüber herrscht unter den Herbart-Zillerianern auch keine Übereinstimmung; Ziller und Dörpfeld stehen sich hier schroff gegenüber. Wir geben der Erzählung, dem lebendigen, anregenden und fesselnden Wort, das sich nach dem jeweiligen Bedürfnis an den Vorstellungs- und Gedankenkreis des Schülers anpassen kann, den Vorzug, schließen aber nicht aus, daß auch die Lektüre von geeigneten Quellenstücken, Gedichten u. dgl. am geeigneten Platze eingeschoben werden kann. Ganz am Platze ist die fragend-entwickelnde Lehrform bei der Sichtung und Ordnung der erworbenen Kenntnisse, da es sich hier um die kausale Verbindung und den Abstraktionsprozeß handelt, durch den aus den vorhandenen Vorstellungsmassen Begriffe und Urteile gewonnen werden sollen; diese letzteren muß der Schüler an der Hand von Fragen selbst finden. Hier kann auch das in bescheidenen Grenzen zur Anwendung kommen, was Ziller als Disputationsmethode bezeichnet, d. h., man kann die betreffende Aufgabe stellen und durch freien Meinungsaustausch der Schüler lösen lassen.

Die Frageform, *Wiederholungsfrage*, ist auch im Gegensatz zu Zillers Ansicht bei der ersten Wiederholung behufs Einprägung des Neuen am Platz, besonders bei jüngeren Kindern; bei diesen wenigstens, auch nicht immer bei älteren, kann man nicht sofort nach der Darbietung eine *zusammenhängende Wiedergabe* verlangen; diese wird auch bei der Anwendung von Winken, Befehlsworten u. dgl. (und, weiter!) wenigstens lückenhaft und fehlerhaft sein und dann mehr schaden als nützen. Sind die einzelnen Teile an der Hand von Fragen erst durch einzelne Schüler wiederholt und eingeprägt, sind die dabei zutage tretenden Unklarheiten entfernt, so kann die zusammenhängende Wiedergabe von einem Schüler verlangt werden; denn die Fragen können und sollen so gestellt werden, daß die Antworten immer umfassender werden, also nach und nach mehrere Vorstellungen und mehrere Sätze zusammenfassen, bis sie zu einer zusammenhängenden Wiedergabe des Ganzen werden. Auf der Mittel-, namentlich aber auf der Oberstufe kann die zusammenhängende Wiedergabe an der Hand von Stichwörtern erfolgen. Auch hier räumen wir der sogenannten *Disputationsmethode* Zillers ein bescheidenes Plätzchen ein, indem wir die Schüler auffordern, etwa noch vorhandene Lücken auszufüllen und Fehler zu verbessern. Sehr einzuschränken ist bei der Anwendung der gewonnenen sittlichen Lehren auf das Leben des Zöglings das sogenannte *phantasierende Handeln*, bei welchem sich der Schüler mit Hilfe der Phantasie in Lagen versetzen soll, „welche von der seinigen räumlich und zeitlich, aber darum nicht dem Gedankeninhalte nach weit getrennt sind" (was würdet ihr sagen, denken, tun, wenn ihr

an Jakobs usw. Stelle wäret —, wie kannst du helfen, daß unser deutsches Volk ein heiliges Volk und ein Volk von Priestern werde?); solche moralische Betrachtungen verlieren gar leicht den Boden der Wirklichkeit für den Schüler unter den Füßen und werden dadurch für ihn leicht zu einer unterhaltenden aber nutzlosen Spielerei, auch überschreiten sie häufig die Grenzen des Vorstellungs- und Gedankenkreises des Schülers und führen dann zu einer zügellosen Phantasterei, zum „bloßen Maulbrauchen".

Die Frage über die Organisation der Schule wird im allgemeinen von den Herbart-Zillerianern im Sinne Zillers beantwortet; sie treten also mit wenig Ausnahmen im allgemeinen für Konfessions- und Standesschulen ein. „Aus dem durch die Verschiedenheit der Individualität bedingten verschiedenen Umfange des Unterrichts", sagt Kern, „ergibt sich die Notwendigkeit verschiedener Schularten." Indessen muß doch jede Schulart verschiedene Individualitäten in sich fassen; daher müssen Gruppen von Individualitäten unterschieden werden nach Geschlecht, Religion und Berufsstand, welche die Verschiedenheit der Schulen bedingen. Da nach seiner Ansicht das Religionsbekenntnis der Familie schon in früher Jugend auf die Individualität des Kindes einen Einfluß ausübt, so vermag er sich vom pädagogischen Standpunkte aus „keinen Erziehungsplan zu denken, der ohne Rücksicht auf den religiösen Glauben, in welchem der Zögling im Schoße der Familie aufwächst, entworfen würde". Obwohl er nun deshalb einen konfessionslosen Religionsunterricht sowohl als überhaupt einen konfessionslosen Unterricht nicht befürwortet und mit Rücksicht auf die Individualität von Schüler und Lehrer nicht für ausführbar hält, sagt er doch: „Die Bemerkung aber dürfen wir doch nicht unterdrücken, daß die Schwierigkeiten, welche aus der Notwendigkeit, beim Unterricht das Glaubensbekenntnis des elterlichen Hauses zu berücksichtigen, hervorgehen, sich vermindern müssen, wenn man beachtet, daß es die Aufgabe des Erziehers ist, nicht eine in sich abgeschlossene Dogmatik zu lehren, sondern das religiöse Interesse zu wecken und zu pflegen und sich mit dem Elementaren und Grundlegenden des religiösen Wissens zu begnügen, wenn man das Wesentliche von dem Unwesentlichen unterscheiden gelernt und sich gewöhnt hat, das Theoretische auch in der Religion nicht im Geiste überwundener philosophischer Standpunkte aufzufassen." Der Berufsstand des Vaters übt auch dann auf die Individualität des Zöglings einen großen Einfluß aus, wenn sich dieser einem andern Beruf zuwendet; „auch die Zeit, welche dem Sohne für die allgemeine, der Berufsbildung vorausgehende Bildung gestattet wird, hängt von dem Stande und Vermögen des Vaters und dem Berufsstande ab, in welchen der Sohn dereinst eintreten soll". Kern unterscheidet nun drei Berufsstände, den gelehrten, den höheren und niederen gewerblichen, und infolgedessen drei Arten von Schulen, das Gymnasium, die Realschule (höhere Bürgerschule) und die Volksschule; sie sollen vollständig voneinander getrennt sein. „Daraus", sagt er, „daß mit dem Elementarunterricht aller Unterricht beginnen muß, hat man geschlossen, die Scheidung der ver-

schiedenen Schularten müsse erst dann erfolgen, wenn dieser Elementarunterricht beendet sei, alle Kinder müßten zuerst der Elementarschule und dann erst einer der verschiedenen Schularten angehören"; man glaubte damit zugleich „der dem gesellschaftlichen Gemeinwesen so schädlichen Trennung und Sonderung der Stände erfolgreich entgegenzuwirken". Obwohl in der Tat die Bedeutung beider Gesichtspunkte nicht verkannt werden soll, dürfen sie dennoch nicht maßgebend werden, weil dadurch die gerade für den ersten, an den zur Schule mitgebrachten Gedankenkreis anknüpfenden Unterricht so wichtige Anlehnung desselben an die Individualität des Kindes sowie die Befolgung eines einheitlichen Lehrplans, der auch die grundlegenden Anfänge alles späteren Unterrichts zu umfassen hat, verhindert werden würden.

„Da das moderne Wesen", sagt Willmann, „auf eine Mehrheit von religiösen Bekenntnissen gestellt ist, so kann der religiöse Charakter der Schule nur in ihrer Konfessionalität zur Geltung kommen. Die Konfessionalität der Volksschule beruht auf historischen und auf inneren Gründen; auf historischen, insofern die Volksschule sich aus der Pfarrschule entwickelt hat und dieser den idealen Kern verdankt, welcher sie über die bloße Fertigkeitsschule hinausgehoben hat; innere Gründe aber vindizieren der Volksschule den konfessionellen Charakter, indem die Kinderlehre ein Teil der Seelsorge ist, die Religionsgemeinschaften also die Pflicht der religiösen Unterweisung der Unmündigen haben, so daß sie bei gewaltsamer Ausweisung aus der Schule eigene Anstalten dazu herstellen müßten, was aber hieße, das Zusammengehörige zerreißen, den Fertigkeiten den höheren Beziehungspunkt und dem sittlich-religiösen Unterricht das Feld der Verzweigung nehmen. Den konfessionellen Religionsunterricht aber an zweite Stelle zu setzen und etwa einen Moralunterricht zum Mittelpunkte zu machen, ist unmöglich, denn ein solcher wird sich entweder gegen den Religionsunterricht kehren und damit Bildung und Sittlichkeit zugleich gefährden, oder er wird ein kraftloses Scheinleben führen, da er nicht, wie der Religionsunterricht, Kultus und Leben zur Seite hat, mithin überflüssig und darum, weil die Volksschule Kraft und Zeit nutzbringender verwenden muß, auch schädlich sein. Bleibt aber der wirkliche Religionsunterricht mit den Religionsübungen bestehen, so müssen auch die äußeren Verhältnisse der Schule dementsprechend geordnet sein; wenn die Volksschule einen konfessionellen Lehrbetrieb hat, aber gesetzlich konfessionslos heißt, so gibt dies Zwitterbildungen und macht das Volk irre, dessen gesunder Sinn verlangt, daß das Äußere zum Innern passe. Für alle Arten der Bildung sind gewisse elementare Kenntnisse und Fertigkeiten die Voraussetzung und insofern gehen die Bildungswege eine Weile nebeneinander her, ehe sie sich trennen; die Elementarschule ist die gemeinsame Basis für die gelehrte Schule, für die Anstalten der Weltbildung und für die Volksschule. Der Unterschied besteht aber darin, daß die letztere nur die Elemente weiterführt, während die höheren Schulen einen eigenen Bau auf denselben aufführen. Nach der Beschaffenheit

desselben nun hat sich auch der Elementarunterricht zu richten, und der Kontinuität der Bildung wie deren Verzweigung in den Gedanken- und Interessenkreis wird am besten entsprochen, wenn jede Anstalt die ihr entsprechende besondere, elementare Vorschule hat. Diese Forderung ist didaktisch durchaus richtig, steht aber in Widerspruch mit einer andern, welche für die Entwicklung des Schulwesens eine wesentliche Bedeutung hat, mit dem Postulat einer allgemeinen Volksschule. Beide berechtigten Forderungen, die auf Differenzierung des Elementarunterrichts und die auf die Allgemeinheit der Volksschule gerichtete, schränken sich gegenseitig ein: Durch die erstere darf das Volksschulsystem nicht in Frage gestellt werden, die letztere aber darf nicht sozial-uniformierend wirken und die besonderen didaktischen Bedürfnisse zurückdrängen."

Rein gründet die Volkserziehung auf das Familienprinzip, will den einheitlichen Charakter der Schule auch in religiöser Beziehung gewahrt haben und kann daher die paritätische Schule nicht als Ideal ansehen. Vom Standpunkte der Gewissensfrage soll nach ihm die Schulorganisation in folgender Weise geregelt werden: 1. „Die Glieder der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften können zur Gründung von Konfessionsschulen zusammentreten; 2. Familien verschiedener Konfessionen können sich namentlich aus praktischen und nationalen Motiven zur Gründung von Simultanschulen vereinigen; 3. die Dissidenten können Schulen gründen; ebenso einzelne Personen oder Genossenschaften, soweit sie sich über ihre Erziehungsgrundsätze der obersten Schulbehörde gegenüber genügend ausweisen." Er will also die Entscheidung über die Schulform den Eltern überlassen; denn dies entspricht nach seiner Ansicht wahrer Gewissensfreiheit. „Nach dem Prinzip", sagt er, „können wir nicht anders, als den Eltern allein, denen doch die Sorge um ihre Kinder in erster Linie obliegt, das Recht zugestehen, ihre Kinder in den religiösen und sittlichen Überzeugungen erziehen zu lassen, die sie selbst bekennen. Die Gewissensfreiheit ist ein Teil des Familienrechts, und zwar der wichtigste, solange die religiöse Überzeugung das innerste Heiligtum des Menschenherzens bildet." Die Schule ist aber eine nationale Veranstaltung, über deren Form daher auch nur der Staat zu entscheiden hat; er gibt in ihr eine religiös-sittliche Erziehung und überläßt die konfessionelle den Eltern, resp. nach deren Entscheidung der Kirche, wodurch die Gewissensfreiheit vollständig gewahrt ist. Dagegen fordert er, „daß die Volksschule in ihren ersten fünf Schuljahren sämtliche schulpflichtigen Kinder aller Klassen und aller Stände in sich aufnehmen und erziehen soll; das bedeutet die Forderung: die Volksschule bildet die Grundlage aller Schulgattungen. Nach Beendigung des fünfjährigen Elementarkursus verteilen sich die Schüler auf die verschiedenen Schulen, die alle auf diesem Untergrunde weiterbauen. Reicher Segen würde aus diesem gemeinsamen Unterbau für alle hervorspringen".

Dörpfeld hat seine Ansichten über die Theorie der Schuleinrichtung niedergelegt in der Schrift: „Zwei pädagogische Gutachten

über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung"; außerdem kommt diese Frage auch in seiner Schrift: „Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung" zur Sprache. Es handelt sich dabei um zwei Fragen: 1. Ist die vierklassige oder die achtklassige Volksschule vorzuziehen? 2. Ist die Simultanschule oder die Konfessionsschule am zweckmäßigsten? Die Vorteile der achtklassigen Schule bestehen nach Dörpfeld hauptsächlich darin, daß keine Zeitzersplitterung und durch Wechsel der Lehrstunden kein Zeitverlust eintritt, weil nur eine Abteilung da ist, daß der Unterricht dem Standpunkte des Schülers genau angepaßt werden kann und die Disposition und die Arbeit des Lehrers infolgedessen leichter sind; dagegen ist durch die einklassige Volksschule die Einheitlichkeit im Unterricht und Schulleben vollständig verbürgt, der Lehrer lernt Eltern und Schüler genauer kennen, kann letztere daher besser nach ihrer Individualität behandeln und besitzt in seiner Schule eine größere Autorität; er kann durch die sogenannten stillen Beschäftigungen das sichere Einprägen und die Selbsttätigkeit der Schüler fördern usw. In erziehlicher Hinsicht überragt nach Dörpfeld die einklassige Volksschule die mehrklassige weit; aber auch die Gewöhnung an selbständiges Lernen, die Förderung des Übens u. a. sind nach ihm Vorteile der einklassigen Volksschule. Diese Vorzüge nehmen in dem Maße ab, wie die Zahl der Klassen zunimmt; die vierklassige Volksschule steht zwischen der ein- und achtklassigen in der Mitte und teilt daher die Vorzüge und Nachteile beider, sie ist also am besten organisiert. Da Dörpfeld seine Schulverfassung auf das Prinzip des Elternrechts stützt, so tritt er natürlich für die Konfessions- und gegen die Simultanschule ein. Nach seiner Ansicht fehlt der Simultanschule die Einheitlichkeit, wenn sie einen konfessionellen Religionsunterricht erteilt; denn sie trennt damit die Schüler und die Lehrer und zerreißt das Band und die Wechselbeziehungen zwischen den übrigen Lehrgegenständen und dem Religionsunterricht. Sie erschwert aber nach seiner Ansicht auch die Einheitlichkeit im Schulleben (Schulandacht usw.) und scheidet eine Reihe von Lehrstoffen aus der vaterländischen Geschichte und Dichtung, welche konfessionellen Charakter tragen, aus. Der Religionsunterricht aber, den Dörpfeld befürwortet, ist einem konfessionslosen Religionsunterricht sehr ähnlich; gerade bei einem solchen Religionsunterricht, den er befürwortet, fallen alle gegen die Simultanschule erhobenen Bedenken weg. Wollen wir eine nationale Bildung durch ein nationales Schulwesen erzeugen, wie es Dörpfeld will, so muß er eigentlich die Simultanschule fordern; wir haben doch nur eine Sittenlehre, welche in Deutschland anerkannt wird, und diese muß auch die Basis der sittlichen Erziehung in der Schule bilden. Alles Konfessionelle in der Geschichte, soweit es nicht im Geschichtsunterricht behandelt werden kann, gehört der Kirchengeschichte an und ist daher dem konfessionellen Religionsunterricht, resp. dem Konfirmandenunterricht zuzuweisen; denn auch diese Forderung verträgt sich mit Dörpfelds sonstigen Anschauungen.

Mit der Schulverfassungsfrage hat sich Dörpfeld vom Jahre 1859 an bis zu seinem Tode beschäftigt; seine Ansichten bilden auch den Stützpunkt für alle Herbart-Zillerianer, welche mit ihm im wesentlichen übereinstimmen. In den Jahren 1859—1863 hat er diese Frage in dem von ihm herausgegebenen „Evangelischen Schulblatt" in verschiedenen Aufsätzen und dann 1863 in einer besonderen Schrift: „Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staat" eingehend behandelt; er faßt hier die Frage nach der rechten Schulverfassung vom Standpunkte des Familienrechts und Familienprinzips ins Auge. Dann beschäftigt er sich weiter mit der Frage in der folgenden Schrift: „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen" (1868); diese Schrift behandelt die Schulverfassung vom technisch-pädagogischen Standpunkt aus. Die dritte Schrift: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung" (1881) wurde durch die schweren Anschuldigungen des preußischen Kultusministers v. Puttkammer in seiner Landtagsrede (1880) veranlaßt; Dörpfeld zeigt hier die Gebrechen der hergebrachten Schulverfassung resp. Schulaufsicht. Alle seine Erörterungen über die Schulverfassungsfrage und was mit derselben in Beziehung steht hat Dörpfeld in seiner letzten Schrift, die er auf dem Sterbebette vollendet hat, zusammengefaßt: „Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung". Bei der Schulverfassungsfrage handelt es sich zunächst um die Frage: „Wer ist der Träger der Schulbildung?" Diese Frage führt aber zu einer anderen Frage: „Wer hat Interesse, und wenn mehrere Faktoren in Betracht kommen, wer hat das meiste Interesse an der Schulbildung?" Wer das meiste Interesse an der Schulbildung hat, der hat doch auch die Pflicht und das Recht, für dieselbe zu sorgen, sie zu pflegen und zu leiten, er ist der Träger der Schulbildung. „Die Kinder gehören zunächst den Eltern, sind zunächst ihnen auf die Seele gebunden. So weist es die Natur; so will es auch die moralische und gesellschaftliche Ordnung. Damit sind den Eltern auch bestimmte Pflichten auferlegt; sie haben für die leibliche und geistige Pflege ihrer Kinder zu sorgen, also für Nahrung, Kleidung usw. und für die Erziehung. Diese Pflichten nimmt ihnen niemand ab, weder die Kommune, noch der Staat. Wohl aber können und sollen diese Gemeinschaften die Familie in ihrer Erziehungsaufgabe unterstützen, namentlich dadurch, daß sie gute Schulen beschaffen helfen. So weit nun die Pflichten der Eltern gehen, von ihnen anerkannt und ausgeübt werden, so weit gehen auch ihre Rechte. Und so wenig es jemanden einfällt, den Eltern ihre Erziehungspflichten abnehmen zu wollen, ebensowenig kann jemand befugt sein, denselben ihre Erziehungsrechte zu beschränken oder gar zu rauben. Dieses unveräußerliche Recht der Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder, und zwar speziell bezüglich der Schulerziehung — das ist das Familienrecht. An der Erziehung der Jugend sind außer der Familie auch der Staat, die Kirche und die bürgerliche Gemeinde interessiert. Denn weil die Kinder, wenn sie erwachsen

sind, als selbständige Mitglieder in diese Gemeinschaften eintreten, so müssen diese Korporationen wünschen, daß die Kinder so erzogen werden, daß sie sich später als brauchbare und würdige Mitglieder erweisen. Aus dem Interesse, welches jede dieser vier Gemeinschaften an der Jugenderziehung hat, folgt, daß sie auch verpflichtet ist, an der Pflege der Schule mitzuhelfen, und aus dieser Mithilfe folgt weiter, daß sie auch berechtigt sein muß, bei der Verwaltung der Schule mitzuwirken. Es ist klar, daß das Interesse, welches jede der vier beteiligten Gemeinschaften an der Schule hat, sich nach dem besonderen Zwecke richtet, welchem jede Korporation dient. Der Kirche liegt vornehmlich die Gesinnungsbildung, die ethisch-religiöse Seite der Erziehung am Herzen, der bürgerlichen Gemeinde hauptsächlich die Ausrüstung für das wirtschaftliche Leben, dem Staate die Kultur im allgemeinen und speziell im Blick auf politisch-gesellschaftliches Leben. Das Interesse der Familie an der Schule unterscheidet sich von dem jener drei Gemeinschaften sehr bedeutend. Diese letzteren fassen nämlich nur eine besondere Seite, einen Teil der Schulerziehung ins Auge. Die Familie dagegen, wofern sie sich ihrer Erziehungspflicht klar bewußt ist, muß die ganze Erziehungsaufgabe bedenken, ihr muß die ganze Persönlichkeit des Kindes am Herzen liegen. Jene drei Korporationen sind also nur Teilinteressenten, die Familie hingegen ist Vollinteressent, d. h. das Familieninteresse schließt die Teilinteressen des Staates, der Kirche und der bürgerlichen Gemeinde als Bestandteile in sich. Ähnlich verhält es sich mit dem Recht der Familie an der Schule im Vergleich zu dem Rechte der drei andern Gemeinschaften. Beim Staate kommt natürlich noch eine besondere Gerechtsame hinzu, nämlich deshalb, weil er — juristisch ausgedrückt — „der Träger der sozialen Gewalt", der Beschützer und Schiedsrichter aller unter seiner Obhut lebenden verschiedenartigen Gemeinschaften ist und sein soll. Darum gebührt ihm im Schulwesen, bei dem er ohnehin als korporativer Mitinteressent beteiligt ist, das Recht der leitenden Oberaufsicht. Sollen nun die Interessen der Familie bei der Schulerziehung und die daraus fließenden Pflichten und Rechte voll und ganz zur Betätigung kommen, so muß jede Schulanstalt ihre besondere Schulgemeinde besitzen, d. i. sie muß getragen sein von einem Verbande von Familien, welche sich zur gemeinsamen Schulerziehung ihrer Kinder vereinigt haben. Da nun diese Erziehung eine gemeinsame sein soll, so müssen die verbundenen Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen, namentlich in religiöser Hinsicht, einig sein. Das ist die rechte Schulgemeinde: sie erbaut sich aus Familien, bezweckt die gemeinsame Schulerziehung der Jugend und hat einen bestimmten ethisch-religiösen Charakter. Denselben Charakter hat demgemäß auch die ihr gehörende Schule. Aus diesen Grundprinzipien der Schulverfassung leitet Dörpfeld die Grundzüge der Schulverwaltung und Schulaufsicht ab. Die Schulgemeinde hat zweierlei Verwaltungsorgane nötig; einen Schulvorstand (engeren Ausschuß) und eine Schulrepräsentation; in ihnen sind neben den Familien (Schulgemeinde), die Kirche

(Geistliche), die bürgerliche Gemeinde und die Schule (Lehrerstand) vertreten. Da die Schulgemeinde einen bestimmten ethisch-religiösen Charakter haben muß (einig sein muß, besonders in religiöser Hinsicht), so erkennt Dörpfeld nur die Konfessionsschule als pädagogisch zulässige Schule an; er gesteht der Pädagogik hinsichtlich der Schuleinrichtung, zu welcher die Frage über Konfessions- und Simultanschule gehört, das erste Urteil zu, gibt aber der Schulgemeinde aus dem angegebenen Grund das entscheidende Wort. „Die Schule muß, wenn sie erziehlich wirken soll, vor allen Dingen einheitlich sein. Nun ist die konfessionelle Schule durchaus einheitlich; die gemischte Schule dagegen ist gespalten, und zwar in jeder Beziehung: im Lehrplan, in den Lehrpersonen, in den Schülern, in den Eltern und im Schulvorstande. Somit kann nicht die simultane, sondern nur die konfessionelle die Musterschule heißen." Es soll jedoch aus den angegebenen Gründen der Schulgemeinde überlassen werden, ob sie sich und demgemäß die Schule konfessionell oder simultan gestalten will. In jeder Verwaltungsinstanz muß neben dem ausführenden Amt ein mitberatendes Kollegium eingerichtet werden, in welchem jeder der vier Interessenten gebührlich vertreten ist. Aus technischen Gründen darf in diesen beratenden Kollegien auch eine angemessene Vertretung des Schulamtes nicht fehlen. In einem Großstaate wird die Schulverwaltung in fünf Stufen sich gliedern müssen: Zentral-Instanz: Unterrichtsministerium — Landes-Schulsynode, $^2/_9$ Vertreter der Familie, $^2/_9$ der bürgerlichen Gemeinde, $^2/_9$ der kirchlichen Gemeinde (Geistlichen), $^2/_9$ des Schulamts (Lehrer), $^1/_9$ des Staats (Schul- und Regierungsbeamten); Provinzial- oder Regierungsbezirks-Instanz: Bezirksregierung — Bezirks-Schulsynode, $^3/_{14}$ Vertreter der Familie, $^3/_{14}$ der bürgerlichen Gemeinde, $^3/_{14}$ der kirchlichen Gemeinde (Geistlichen), $^3/_{14}$ des Schulamts (Lehrer) und $^2/_{14}$ des Staats (Schul- und Regierungsbeamten); Kreis-Instanz: Kreis-Schulbehörde — Kreis-Schulausschuß, $^1/_5$ Vertreter der Familie, $^1/_5$ bürgerliche Gemeinde, $^1/_5$ Geistliche, $^1/_5$ Lehrer, 1 Bürgermeister, 1 Kreis-Schulinspektor, 1 Landrat; Kommunal-Instanz: Kommunalbehörde — Schuldeputation, $^2/_9$ Familie, $^2/_9$ Gemeinde, $^2/_9$ Geistliche, $^2/_9$ Lehrer, 1 Bürgermeister; Schulgemeinde-Instanz: Schulvorstand, $^2/_5$ Familie, $^1/_5$ Gemeinde, 1 Geistlicher, 1 Lehrer; Schulrepräsentation, $^1/_3$ Schulgemeinde, $^1/_3$ Kirche, $^1/_3$ bürgerliche Gemeinde.

Dörpfeld war ohne Zweifel ein klarer Denker mit reichem Wissen und reicher Erfahrung, der ganz und gar in seiner Sache lebte und in ihr aufging; er hatte aber das Unglück gehabt, in einem verhältnismäßig engen Kreise seine Wirksamkeit entfalten und seine Erfahrungen machen zu müssen. Daraus erklären sich die Enge seines Anschauungskreises und — ein gewisses Unfehlbarkeitsbewußtsein; so leicht und sicher auch Dörpfeld seine Schlüsse zieht, so zweifelhaft ist doch oft ihre Gültigkeit. Die Schulgemeinde, die er nach seinen Darlegungen von ihrer guten Seite kennen gelernt hat und der er alle guten Erscheinungen im Schulwesen und Lehrerstand zuschreibt, ist ihm vollkommen, während er den Staat nur als

Bureaukratismus kennen gelernt hat; mit der Kirche hat er zwar nicht so ganz gute Erfahrungen gemacht, aber sie wird sich ja wohl bessern, wenn einmal die konfessionelle Schulgemeinde ins Leben tritt. Wohl sieht Dörpfeld Ethik und Pädagogik als oberste Schiedsrichter in der Schulverfassungsfrage an, allein es ist Selbsttäuschung, wenn er glaubt, er stehe auf einem vorurteilsfreien Standpunkte, denn er hat sich von seinen eigenen Erfahrungen hinsichtlich der Auffassungen von Familie und Staat und von der Gewohnheit und Pietät gegen die Kirche zu sehr beeinflussen lassen; er hat in der Tat „nur auf das geblickt, was faktisch besteht und in die Augen fällt und sich dadurch über das wahre Wesen täuschen lassen". Den Staat faßt er in der Hauptsache — wenn er auch an einigen Stellen davon abweicht — als einen Polizei- und Rechtsstaat auf, der hauptsächlich die Ordnung aufrecht zu erhalten, seinen Bürgern Schutz zu gewähren hat und der berufene Wächter und Beschützer der Moral ist. Der Kirche übergibt er die Gesinnungsbildung, die sittlich-religiöse Erziehung der Menschheit von der Kindheit an; die Aufgabe des Staates ist zu eng, die der Familie und der Kirche zu weit gefaßt. Dörpfeld selbst schreibt an anderer Stelle dem Staat die Pflege der Kultur im allgemeinen zu, und dazu gehört doch in erster Linie die Pflege der Gesinnungsbildung, der sittlich-religiösen Erziehung. Der Staat muß sich gerade auch um diese wichtige Seite des Kulturlebens bekümmern, da er sie der Kirche in ihrer heutigen Gestaltung unmöglich allein überlassen kann, weil in dieser, wenn auch nur zwei Konfessionen in einem Staate bestehen, zwei religiös-sittliche Bekenntnisse die in wesentlichen Punkten auseinandergehen, vertreten werden, wodurch die nationale Einheit tief gefährdet wird. Gerade weil der nationale Staat die Einheit des Erziehungszieles und damit die nationale Einheit nicht preisgeben darf, will er sich nicht selbst das Grab graben, darum muß er auch die Gesinnungsbildung, die religiös-sittliche Erziehung als seine Kulturaufgabe betrachten. Der Staat muß durch die Schule die Grundlage zu einer einheitlichen religiös-sittlichen Weltanschauung durch eine einheitliche Gesinnungsbildung sichern und darf dies nicht den Kirchen überlassen; der Staat muß die Gewissensfreiheit, die Geistesfreiheit schützen, aber nicht bloß die der staatlich anerkannten Konfessionen, sondern die aller Staatsbürger, auch die Gewissensfreiheit der Jugend. Gesteht aber Dörpfeld dem Staate das Recht zu, nach den Sittlichkeitsgrundsätzen von Religionsgemeinschaften zu fragen, nun so betrachtet er ihn doch auch als eine Kulturinstanz im höchsten Sinne, die auch für die religiös-sittliche Jugenderziehung zu sorgen hat und sie nicht den Kirchen mit ihren auseinandergehenden Glaubens- und Sittenlehren überlassen darf. Dörpfeld räumt auch der Familie zu viele und zu große Rechte in dem Bildungswesen ein, er betrachtet die Bildung zu wenig als allgemeine Kulturpflicht und Kulturtätigkeit. Das Familieninteresse umschließt durchaus nicht die Erziehungsinteressen des Staates, wie Dörpfeld annimmt. Würde die Erziehung mit der Bildung zur Persönlichkeit ihre Aufgabe gel[illegible]

haben, so könnte die Schule aus dem Erziehungsinteresse der Familie heraus begründet werden. Allein der junge Mensch soll zu einer solchen Persönlichkeit erzogen werden, welche sich an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen, also eine Stelle im nationalen Kulturleben ausfüllen kann; und dies geschieht durch die unterrichtliche Übermittlung der nationalen Kulturschätze auf den Nachwuchs. Daraus folgt aber, daß nicht die Familie, sondern der Staat als Träger der nationalen Kulturschätze das Hauptinteresse und Hauptrecht an der Erziehung des Nachwuchses hat. Die Familie ist lediglich eine Erziehungsanstalt gleich der Schule; beide sind unter sich gleich- und dem nationalen Kulturstaat als Vertreter der nationalen Gesellschaft untergeordnet. Daher ist auch die Schule nicht eine Filiale des Elternhauses, sondern eine Schöpfung der nationalen Gesellschaft, des nationalen Staates. Diesen nationalen Staat faßt Dörpfeld einseitig als Bureaukratismus auf; allerdings hat der Staat in unserer Zeit noch nicht die ganze Höhe des nationalen Kulturstaates erreicht, aber diese Höhe kann er nur durch eine nationale Bildung der Jugend und des Volkes erreichen. Wir dürfen unmöglich, um die Schule vor dem staatlichen Bureaukratismus zu schützen, sie wieder der Hierarchie ausliefern; das tut aber tatsächlich Dörpfeld durch die Schaffung der konfessionellen Schulgemeinde, der Konfessionsschule und einer Schulverwaltung, in welcher der Kirche eine starke Macht eingeräumt ist. Dörpfelds Anhänger von kirchlich-konservativer Seite sehen diesen wunden Punkt in Dörpfelds Schulverfassung; sie erkennen, daß dieselbe einen rein kirchlichen Charakter erhält. Dörpfeld will mit seiner Schulverfassung alle Interessenkreise voll befriedigen; dann müßte er aber die Zahl derselben vermehren. Denn mit demselben Recht als die Kirche können doch auch die Berufskreise die Vertretung ihres Interessenkreises in der Schulverfassung verlangen, weil es auch ihnen darauf ankommt, „daß für einen leistungsfähigen Nachwuchs gesorgt werde, der hinsichtlich des Verständnisses und der Befähigung wohl ausgerüstet, zugleich willig ist, sich an den Aufgaben dieser Gemeinschaften mit Liebe und Hingebung zu beteiligen"; wollte man demgegenüber behaupten, diese Vertretung falle der Gemeinde zu, so kann man das auch hinsichtlich der Pflege der religiösen Bedürfnisse behaupten.

Bei den Empirikern ist die Herbartsche und Stoysche Pädagogik vollständig in die Zillersche aufgegangen; sie hat sich immer mehr zu einer Schuldidaktik verengt. Die Zillerianer haben die Didaktik Herbarts durch Vermischung oder Komplikation sowie durch sonstige Abänderungen weitergebildet und seine Klassifikation und Bestimmungen bis ins einzelne hinein auf die verschiedenen Lehrfächer angewandt; sie haben die pädagogische Literatur bis zum Überdruß mit den Begriffen analytische und synthetische Methode, Konzentration und Formalstufen gesättigt. Sie haben vielfach statt aus den Ideen Herbarts allgemeine Gesichtspunkte und Anregungen zu schöpfen, um die Methode der verschiedenen Lehrfächer damit zu befruchten und sie zugleich in einem freien und lebendig bewegten

Fluß zu erhalten, daraus feste, ja starre Formen abgeleitet, die mit dem Anspruch auf alleinige Herrschaft im Unterricht auftreten; dadurch aber haben sie eine tote Monotonie, eine Gleichmäßigkeit des Verfahrens hervorgerufen, welche weder der Verschiedenheit der Lehrfächer noch dem wechselnden Bedürfnis der lebendigen Jugend gerecht werden. Sie haben die Bearbeitung der Vorstellungen als ausschließliche Aufgabe des schulmäßigen Unterrichts angesehen und dadurch die irrtümliche Meinung erweckt, als könnte nur im Unterricht sittliche Erziehung bewirkt werden; denn die häusliche und gesellige Umgebung des Zöglings wirken viel mächtiger in sittlicher Hinsicht als der Unterricht. Herbart hat dies in der „Allgemeinen Pädagogik" zugestanden; denn er sieht als Lehrstunde jede „ernste und planmäßige Beschäftigung" des Lehrers mit dem Zögling an. Sehr häufig ist es nicht die Lehre Herbarts, auf welche man schwört, sondern die Zillersche Interpretation derselben, die oft von Herbarts Gedanken weit abweicht; sie hat Herbarts Lehre ganz in den Hintergrund gedrängt. Gegenüber den scharfen Angriffen, die gegen die Zillerianer namentlich von Herbartianern (v. Sallwürk u. a.) erfolgt sind, haben die ersteren in neuerer Zeit mancherlei Zugeständnisse gemacht; sie haben z. B. die Kulturstufen-, Konzentrations- und Formalstufentheorie nicht mehr in der strengen Fassung aufrecht erhalten, die ihnen Ziller gegeben hatte.

Man hat vielfach einen scharfen Gegensatz zwischen der Herbart-Zillerschen und der Beneke-Diesterweg- resp. Dittesschen Pädagogik herausfinden wollen; allein ein solcher ist gar nicht vorhanden, obwohl Verschiedenheiten im einzelnen zu finden sind. Bei Herbart-Ziller ist die Auffassung der Menschennatur im einzelnen wohl eine andere als bei Beneke-Diesterweg; aber sie gehen beide von einem mit Anlagen versehenen Wesen aus, welches bei seiner Entwicklung der Unterstützung bedarf, die ihm die Erziehung gewähren soll. „Übereinstimmung des Willens mit der von sittlichen Ideen geleiteten Einsicht" oder „Charakterstärke der Sittlichkeit", wie Herbart das Ziel der Erziehung bezeichnet, trifft dem Sinne nach mit dem zusammen, was Diesterweg mit „Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten" bezeichnet; was Ziller „Ideal der Persönlichkeit" nennt, bezeichnete Diesterweg mit „edler Menschlichkeit" und Dittes mit „harmonischer Persönlichkeit", welches Ziel nach Beneke-Diesterweg nur durch harmonische Ausbildung der gesamten Menschennatur erreicht werden kann, in deren Dienste auch der Unterricht stehen muß. „Ich gestehe," sagt Herbart in Übereinstimmung mit Ziller, „keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht"; „aller Unterricht muß erziehend wirken", sagt Diesterweg in Übereinstimmung mit Beneke und Dittes. Der Unterricht soll nach Beneke-Diesterweg eine harmonische Ausbildung des Geistes bezwecken; dabei stellt sich auch das von Herbart-Ziller geforderte vielseitige Interesse ein, aus dem wieder die von Beneke-Diesterweg betonte Selbsttätigkeit hervorgeht.

Es sollen nach Beneke-Diesterweg durch den Unterricht sinnliche, mathematische, ästhetische, sittliche, religiöse und soziale Anschauungen geweckt und gepflegt werden; sie rufen die von Herbart-Ziller geforderten empirischen, spekulativen, ästhetischen, sympathetischen, religiösen und sozialen Interessen hervor. Die durch den Unterricht zu vermittelnden Kenntnisse entstammen nach Beneke-Diesterweg der äußeren und inneren Welt (Erfahrung und Vernunft), nach Herbart-Ziller der Erfahrung und dem Umgang; der Unterricht muß nach Beneke-Diesterweg und Herbart-Ziller kultur- und naturgemäß sein. „Jeder Mensch soll den Entwicklungsprozeß der Menschheit durchmachen", so lesen wir bei Diesterweg; Ziller hat denselben Gedanken in der Anordnung des Lehrstoffs nach kulturhistorischen Stufen zum Ausdruck gebracht. Während aber Diesterweg dabei nur die sittliche und religiöse Bildung im Auge hat, stellt Ziller seine diesbezüglichen Forderungen auf alle Lehrfächer aus; von diesen Gesichtspunkten aus wird dann auch die Forderung der Konzentration von beiden Seiten verschieden erfaßt. Während Beneke-Diesterweg die konzentrischen Kreise anwenden und jedem Lehrfach seine Selbständigkeit lassen, fordern Herbart-Ziller die enge Verknüpfung der Lehrfächer mit dem Gesinnungsstoff; man hüte sich, sagt Dittes, „an einen Lehrstoff alles mögliche anknüpfen und gleichzeitig Bruchstücke aus sehr verschiedenartigen Erkenntnisgebieten" lehren zu wollen. Sachlich verwandte Lehrstoffe sollen nach Dittes so viel als möglich miteinander verbunden und verknüpft werden; dabei sollen aber die Lehrstoffe nicht zerrissen und die Einheit soll mehr in dem Geiste des Zöglings als in einem besonderen Lehrfach gesucht werden. Der Unterricht soll sich nach Beneke-Diesterweg an die menschliche Natur und deren Entwicklungsgesetze anschließen; was der Erzieher tut, muß sich nach der Natur des Geistes richten, fordern Herbart-Ziller. Nach Beneke-Diesterweg muß die Individualität des Zöglings dabei beachtet werden; „die Individualität muß" nach Herbart-Ziller „stets respektiert werden". Der Unterricht muß nach Beneke-Diesterweg auf dem Standpunkte des Schülers beginnen und von da an stetig fortgeführt werden; was der Zögling vor aller Erziehung ist, muß zugleich nach Herbart-Ziller der Ausgangspunkt und Beziehungspunkt aller Tätigkeit und Fürsorge sein. Die Forderung einer Analyse des kindlichen Gedankenkreises haben Beneke-Diesterweg nicht besonders erhoben; sie ist erst für die Zwecke des Lehrplans von Herbart-Ziller klar formuliert worden. „Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten" fordern Beneke-Diesterweg; bei Herbart-Ziller ist diese Forderung ausgedrückt als Anknüpfung an die in der Seele vorhandenen Vorstellungen (Apperzeption). Verteile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze fordern Beneke-Diesterweg; die Herbart-Zillersche Pädagogik fordert die Zerlegung des Stoffs in methodische Einheiten. In dem Neuen der folgenden Stufe soll nach Beneke-Diesterweg das Bisherige wieder vorkommen; bei Herbart-Ziller wird diese Forderung als immanente Repetition bezeichnet. „Jede der angestellten Übungen

hebt" nach Diesterweg „mit dem Totaleindruck eines Gegenstandes an; dann leitet man zur Auffassung aller Einzelheiten oder der besonderen Merkmale, und darauf folgt Zusammenfassung der Einzelheiten zum Ganzen." Von Totalauffassungen muß nach Ziller ausgegangen werden; von den Mängeln und Irrtümern, die dabei vorkommen, muß die Auseinandersetzung durch eine sich anschließende Disputation und Spezialerörterung, erforderlichenfalls auf Grund von Spezialfragen, befreit werden, und die Betrachtung muß abschließen durch eine bereicherte und berichtigte Totalauffassung. Nach Beneke-Diesterweg bilden das Aufnehmen die erste, das Erkennen die zweite, das Schaffen und Wollen die dritte Stufe des Lernprozesses; auch die formalen Stufen Herbart-Zillers lassen sich auf drei reduzieren: Auffassen, denkendes Verarbeiten, Anwenden. Aus diesen Darlegungen geht hervor, daß sich in den wichtigsten Fragen des Unterrichts zwischen den beiden zur Zeit in der Pädagogik und der Schule herrschenden Richtungen eine Einigung erzielen läßt; dasselbe gilt auch von der Erziehung im engeren Sinne des Wortes.

Rück- und Vorblick.

Die von den Philosophen seit Pestalozzi und Kant der Pädagogik auf Grund ihrer Welt- und Lebensanschauung gegebenen Richtlinien sind von den Pädagogen bei der Darstellung ihrer pädagogischen Ansichten wohl beachtet worden; sie haben in der verschiedensten Weise die von den führenden Geistern gegebenen pädagogischen Ideen in den Schulmännern leichter zugänglichen Darstellungsformen zum Ausdruck gebracht und zu der praktischen Durchführung in Beziehung gesetzt. Von Pestalozzi ging auch in dieser Hinsicht die Anregung aus; er hat immerfort auf die Erziehung und Bildung in der Gemeinschaft des Lebens und der Schule als die letzte und unerschöpfliche Quelle der Gesittung hingewiesen und ist so ein Reformator des ganzen Erziehungswesens geworden. Die Empiriker sind von seinem Geist befruchtet worden; sie haben seine Ideen einerseits mit den Lehren der philosophischen Pädagogik zu verschmelzen, anderseits zu der Praxis des Erziehungs- und Bildungswesens in Beziehung zu setzen versucht. Ihre Schriften fanden infolge der volkstümlichen Darstellungsweise unter den Schulmännern weite Verbreitung; von ihnen wurde das von Pestalozzi begonnene Werk der Reformation des Erziehungs- und Bildungs-, besonders des Volksschulwesens, fortgesetzt.

Niemeyers „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" (1796) wurden mehrfach neu aufgelegt; er suchte aus der Pädagogik der Philanthropen und Pestalozzis das Wahre auszuwählen und mit Hilfe der Kantschen Philosophie wissenschaftlich zu begründen. Enger schloß sich Schwarz (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, 1817; Erziehungs-

lehre, 1802—1813) an Pestalozzi an; auch er begründete seine Lehren mit der Philosophie Kants. Fichte fand unter den Pädagogen keine hervorragenden Anhänger, die Schellingsche Philosophie in Wagner (Philosophie der Erziehungskunst, 1802), Blasche (Handbuch der Erziehungswissenschaft, 1828) und Graser (Divinität oder Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung, 1811). In den dreißiger und vierziger Jahren wurde durch die von den Schulmännern ausgehende Opposition gegen die geistliche Schulaufsicht die Pädagogik in die Zahl der dem künftigen Geistlichen empfohlenen akademischen Disziplinen aufgenommen; für diesen Zweck entstanden besondere Lehrbücher der Pädagogik, wie die „Grundzüge der Erziehungslehre" von G. Baur (1843), welche für evangelische Geistliche bestimmt sind. Im wesentlichen geht Baur von den von Schleiermacher vertretenen pädagogischen Grundsätzen aus; auch für ihn sind die beiden Hauptfaktoren der Erziehung „einmal die Ausbildung der individuellen Eigentümlichkeiten, dann die Einführung des Individuums in den Dienst der Gattung und der in ihr waltenden göttlichen Gesetze". K. Barthels „Schulpädagogik" (1839) behandelt die Pädagogik vom Standpunkte der katholischen Kirchenlehre; das Buch wurde besonders in Lehrerbildungsanstalten in Gebrauch genommen. Der Schweizer Scherr (Seminardirektor und Schulinspektor) gab (1839) ein „Handbuch der Pädagogik" heraus; im 1. Band stellte er die Erziehungs- und Unterrichtslehre auf psychologischer Grundlage dar, der 2. und 3. Band enthielten den gesamten Lehrstoff der Volksschule in methodischer Bearbeitung. Einen bedeutenden Einfluß auf die pädagogische Bildung der Volksschullehrer übte Diesterwegs Wegweiser aus, der von 1835—1850 in vier Auflagen erschien; er bahnte der wissenschaftlichen Richtung der Pestalozzischen Pädagogik den Weg in die Kreise der Volksschullehrer, während die Schriften von Harnisch der Pestalozzischen Pädagogik eine kirchliche Richtung zu geben suchten.

Es herrschte in dieser Zeit ein reges Leben auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik; das zeigte die große Zahl von wissenschaftlichen Werken über die Pädagogik. Das Erscheinen von jährlich mehr als 300 pädagogischen Schriften, mit den kleinen Schulschriften gegen 500, veranlaßte Guts-Muths in seiner „Bibliothek" (später „Zeitschrift für Pädagogik, Erziehungs- und Schulwesen" und dann „Neue Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesamte pädagogische Literatur" 1800—1820) „unter den vielen tauben Nüssen die guten Kerne zur Besprechung zu bringen". Der Zweck der Zeitschrift war, „die Freunde des Erziehungs- und Unterrichtswesens mit dem vielseitigen Beginnen, den mancherlei Arbeiten, Vorschlägen und Versuchen im Felde der Pädagogik und Didaktik bekannt zu machen, ihnen Gelegenheit zu geben, die neueste pädagogische Literatur in ihrem Fortgange kennen zu lernen und sie mit dem Zustande des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens, mit den darin vorgehenden Veränderungen, sowie mit den Anordnungen und Verfügungen in betreff desselben in Bekanntschaft zu setzen". Die Guts-

Muthsſche „Bibliothek" forderte und förderte die erziehliche Geſtaltung des Unterrichts und wirkte überhaupt für Reform der Erziehung und des Unterrichts; in ihr wurde auch namentlich das Verhältnis der Peſtalozziſchen Pädagogik zu der der Philanthropen kritiſch erörtert. Schon vorher (1773—1786) beſtand ein „Schulmagazin", das als „Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungsweſen in Deutſchland" fortgeſetzt wurde. Harniſch gründete (1814) den „Schulrat an der Oder", ſpäter „Erziehungs- und Schulrat" genannt (bis 1820); außerdem erſchienen noch Zerrenners „Neueſter deutſcher Schulfreund", Stephanis „Bayriſcher Schulfreund" (1811), fortgeſetzt (1818) als „Schulfreund für die deutſchen Bundesſtaaten". Harniſch zählt 1835 bereits 24 pädagogiſche Zeitſchriften auf; im Vordergrund ſtanden damals Dieſterwegs „Rheiniſche Blätter". Das „Jahrbüchlein der deutſchen Literatur", herausgegeben von Dr. Gräſe (1831 und 1832) und Zimmermann (1834), machte mit der Literatur eines Jahres bekannt und fügte den Titeln Bemerkungen und Auszüge hinzu. Wörleins „Pädagogiſche Wiſſenſchaftskunde" (1826) enthält eine Enzyklopädie des pädagogiſchen Studiums nebſt Angabe der Literatur. Der (1846) von Nacke gegründete, von Lüben fortgeführte „Pädagogiſche Jahresbericht" vertrat mit Dieſterwegs „Rheiniſchen Blättern" die fortſchrittliche Pädagogik; er orientierte über die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik als Wiſſenſchaft und Praxis. „Unſere Zeit", ſo ſchrieb Nacke im „Pädagogiſchen Jahresbericht" (1846), „iſt eine Zeit des Fortſchritts. Sie hat es der menſchlichen Geſellſchaft endlich deutlich erkennen laſſen, welchen großen Einfluß die Bildung des Volkes auf die Geſtaltung der Dinge ausüben kann, bereits ausgeübt hat, und darum treibt ſie uns, wollen wir nicht als tatenloſe Ignoranten unter den Schöpfungen des Fortſchritts verkümmern, unermüdlich an, die Bahn zu verfolgen, die bereits durch begeiſterte Vorkämpfer deutlich vorgezeichnet und teilweiſe geebnet wurde." Allein die neue Zeit, die aus dem Sturmjahre 1848 hervorging, war nicht eine Zeit des Fortſchritts, ſondern eine ſolche des Rückſchritts; die Ernte auf dem Gebiete der „Allgemeinen Pädagogik" war in den Jahren 1847 bis 1852 ſo gering, daß der „Pädagogiſche Jahresbericht" in dieſer Zeit keinen Stoff zu einem Bericht fand. Die „Pädagogiſche Real-Enzyklopädie" von Hergang (1843) enthielt in alphabetiſcher Anordnung mit Sachkenntnis geſchriebene Abhandlungen aus dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtsweſens, ſowie der Geſchichte derſelben. Die praktiſche Seite der Pädagogik vertrat der von Lüben begründete „Praktiſche Schulmann"; er machte den Lehrer auch mit dem Wiſſensſtoff bekannt und förderte ſo ſeine Fortbildung in wiſſenſchaftlicher Hinſicht.

Denn in den fünfziger Jahren, als die Reaktion von Preußen aus ihren Siegeszug durch Deutſchland antrat, verſtummten die der Wiſſenſchaft dienenden Pädagogen; die einen wandten ſich von ihr ab, „weil ſie", wie Prof. Dr. Stoy in ſeinem Referat über „Allgemeine Pädagogik" (Pädagogiſcher Jahresbericht, 1852) ſagt, „bei ihrem Reichtum an didak-

tischen und pädagogischen Rezepten der Wissenschaft nicht zu bedürfen meinen, die andern, weil sie, eingespannt zu unfreiem Dienst an fremdem Fuhrwerke, auf die idealen Zeichnungen der Wissenschaft nicht schauen dürfen. Eine Volksschulpädagogik oder Gymnasialpädagogik ist das Höchste, wozu sich die Sehnsucht" der meisten „versteigt; lieber ist ihnen eine in Lektionen eingeteilte Lehrerfibel für ihre zwei-, drei- oder mehrklassige Schule". Daß unter diesen Umständen die nach der Kirchenlehre zugeschnittene Pädagogik zur Herrschaft kam, ist leicht erklärlich; sie wurde in den Seminarien gelehrt und diente dann auch der Vorbereitung für die Prüfungen. Da begegnet uns z. B. Rottels „Erziehungs- und Bildungslehre vom Standpunkte christlicher Philosophie" (1852); diesem vom kirchengläubigen (katholischen) Standpunkte aus geschriebenen Buch steht die „Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens" von Dr. Dursch (1851) zur Seite. Hier ist der Mensch in seinem ursprünglichen Zustande, seinem Abfall von der göttlichen Idee und seiner Rückkehr zu Gott Gegenstand der Erziehung; diese selbst ist Gegenstand der priesterlichen, prophetischen und königlichen Wirksamkeit der Kirche, denen die Familien- und Schulerziehung untergeordnet sind. Vom Standpunkte der evangelischen Kirche behandelt L. Völker die Erziehung in den „Beiträgen zur christlichen Pädagogik und Didaktik" (1852); ihm stehen der „Wegweiser für evangelische Volksschullehrer" von Seminardirektor Bock (1858) und die „Schulkunde für evangelische Volksschullehrer" (1859) zur Seite. Der durch Diesterweg u. a. vertretene „Neu-Pestalozzianismus" hatte, im Gegensatz zu der alten Kirchenpädagogik, das formale Bildungsprinzip zu stark betont; er hatte infolgedessen die Pflege der Verstandesbildung zum Nachteile der Gemütsbildung in den Vordergrund gestellt und den Menschen zu sehr als Einzelwesen ins Auge gefaßt. Die Regulativpädagogik beseitigte diese Einseitigkeiten durch entgegengesetzte Einseitigkeiten; sie vertrat das Sozialprinzip, faßte es aber vom kirchlichen und nicht vom nationalen Gesichtspunkte ins Auge. Die „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens" von Rektor Schmid wurde unter Mitwirkung von Dr. Palmer u. a. vom evangelischen Standpunkte bearbeitet; vom katholischen Standpunkte wurde das „Universal-Lexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für christliche Volksschullehrer, Geistliche und Erzieher" von Seminardirektor Münch bearbeitet. An die Stelle des letztgenannten Werkes trat dann später die „Real-Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien" von H. Rolfus und A. Pfister (1863); die Verfasser wollen kämpfen „gegen die Pädagogik des Unglaubens, gegen die Verzerrungen und falschen Systeme in der Erziehung, gegen die einseitige, überspannte und ausschließliche Verstandesbildung". „Die Reform", eine von Schulrat Lonckhard herausgegebene pädagogische Vierteljahrsschrift, will das durch „mißverstandene Lehren, namentlich durch den Glauben an die Selbständigkeit der Methode" auf falsche Bahnen geratene Volksschulwesen wieder in richtige Wege leiten;

das von Dörpfeld herausgegebene „Evangelische Schulblatt" (1857) sollte im Geiste der eingegangenen Zahnschen Schulchronik arbeiten. Auch die vom Prälaten Zimmermann herausgegebene „Allgemeine Schulzeitung" fing mit ihrem 33. Jahrgange (1856) an, in dem Fahrwasser der Reaktion zu segeln; das veranlaßte den Mitherausgeber Dr. K. Wagner, von der Redaktion zurückzutreten. „Die selbständige Pädagogik", sagt er, „die von echt christlichem Geiste beseelt in ihrer Erfahrung bis ins Altertum zurückgeht, hat sich, meint man, überlebt; die Erziehung zum reinen, duldsamen Christentum, zur edlen Humanität und Lebenstüchtigkeit ist mißliebig geworden und soll durch einen konfessionellen Dogmatismus und Gewöhnung zur Kirchlichkeit ersetzt und ergänzt werden." Ein freier Geist dagegen atmete in der „Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung", welche seit 1848 von Schuldirektor Berthelt herausgegeben wurde; „keine Umkehr, sondern reger Fortschritt, kein geisttötender Mechanismus, sondern freie Geistesentwicklung, kein toter Gedächtniskram, sondern selbständiges Denken und lebendiges Wissen, keine den Forderungen der Zeit widersprechende, sondern dem jetzigen Standpunkte der Pädagogik entsprechende und an das Leben wie es ist sich eng anschließende Schuleinrichtung" werden von ihr erstrebt.

In den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts vollzog sich allmählich eine Scheidung zwischen der kirchlichen und wissenschaftlichen Pädagogik; während die erstere die vom kirchlich-staatlichen Regiment gegebene Richtschnur als unbedingt gültig ansieht und derselben die gesamte Schulpraxis anzupassen und zu unterwerfen sucht, will die letztere durch selbständiges Forschen, freies Denken und Prüfen eine Überzeugung von dem Wert oder Unwert pädagogischer und didaktischer Maßnahmen gewinnen und dieser Überzeugung gemäß die Praxis bestimmen. Besondere Aufmerksamkeit schenkte man der Methodik; allein hier lag die Gefahr nahe und ist auch nicht ganz vermieden worden, daß man in einer möglichst fertigen Technik und einer handwerksmäßigen Schulroutine die ganze pädagogische Weisheit sucht. Noch immer wucherten daher die „Schulkunden", „Methodenbücher", „Anweisungen" auf dem pädagogischen Büchermarkte; sie sind meistens darauf angelegt, dem Lehrer das Selbstdenken und Selbstbestimmen seiner beruflichen Tätigkeit möglichst entbehrlich zu machen (z. B. Luz, Lehrbuch der praktischen Methodik, 1868). Um der wissenschaftlichen Pädagogik wieder Eingang bei den Lehrern und Einfluß auf die Schulpraxis zu verschaffen, mußte man die theologische Grundlegung der Pädagogik bekämpfen; denn aus ihr entspringen die auf die konfessionelle Erziehung und den konfessionellen Unterricht hinweisenden pädagogischen Richtlinien. „Die Pädagogik", so führte man aus, „verlangt Entwicklung der innewohnenden Kraft nach den Gesetzen, welche der Schöpfer in die Natur gelegt hat, verlangt Geltung des Naturgesetzes; wie der Gärtner soll der Erzieher und Lehrer verfahren, er soll alle Bedingungen der natürlichen Entwicklung seiner Pflanzung befördern und alle Störungen fern zu halten suchen." Infolgedessen mußte man der

anthropologischen Grundlage der Pädagogik besondere Aufmerksamkeit schenken; man mußte sie vor allen Dingen reinigen von allen theologischen, materialistischen und phrenologischen Einseitigkeiten.

In den Grundwissenschaften der Pädagogik standen vier Systeme einander gegenüber: die Philosophie Herbarts, die Benekes, die Physiologie der modernen Naturforscher und die Phrenologie. Herbart und Beneke stellen das geistige Leben in den Vordergrund und behandeln das leibliche nur soweit, als es mit dem geistigen in Wechselwirkung steht; bei den Physiologen ist das Umgekehrte der Fall, so daß sie leicht dem Materialismus verfallen. Rüegg versuchte („Lehrbuch der Psychologie" und „Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung", 1862 und 1865) die Pädagogik auf wissenschaftlicher Grundlage aufzubauen; daher geht er auf die anthropologische Begründung der pädagogischen Grundsätze zurück, die er anfangs auf Hegels Philosophie zurückführte, allmählich aber die Ergebnisse der physiologischen und psychologischen Forschung der neueren Zeit verwertete. Dr. Schütze gibt der „Evangelischen Schulkunde" (1870) eine psychologische Grundlage; mit ihren Lehren suchte er die der kirchlichen Theologie zu vereinigen, was allerdings unmöglich ist. Nachdem in Preußen die „Allgemeinen Bestimmungen" die Regulativpädagogik beseitigt und damit die Herrschaft der kirchlichen Pädagogik gebrochen hatten, trat die wissenschaftliche Pädagogik auch in den für Lehrerbildungsanstalten bestimmten Leitfäden und Lehrbüchern der Pädagogik in den Vordergrund; mit ihr suchte man aber die kirchliche zu verbinden. Jastram suchte „Die Fundamentallehre der evangelischen Volksschulpädagogik" (1873) auf Lotzes System der Psychologie zu basieren; mit ihr sucht er die Lehren der Bibel auszugleichen und zu einem einheitlichen Ganzen zu verbinden. Auch das „Lehrbuch der Pädagogik" von Dr. G. Schumann (1874) schließt sich in seiner psychologischen Grundlage an Herbart an; sonst trägt es wie auch die „Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung von Kahle" (1873) die gemäßigt theologische Färbung an sich, welche seit der neuen Ära in Preußen offiziell geworden war. Waren Schumanns und Jastrams Pädagogik für evangelische Seminarien bestimmt, so schrieben Alleker „Die Volksschule" und Kehrein „Handbuch der Erziehung und des Unterrichts" (1876) für katholische; wissenschaftliche Grundbegriffe und kirchliche Lehren werden in Verbindung gebracht. Der „Leitfaden für den Unterricht in der Pädagogik" von Dr. Neumaier (1875) behandelt die Pädagogik unabhängig von der Theologie; aber er hatte, Dittes mit seinen Lehrbüchern der Pädagogik und deren Hilfswissenschaften ausgenommen, noch wenig Nachfolger. Allerdings hatten die Regulativpädagogen etwas frischen Wind in ihre Segel aufgenommen; sie schufen im Verein mit den Männern der neuen Ära eine Kompromißpädagogik, welche in den Lehrerbildungsanstalten zur Herrschaft kam. Voran schritt Regierungs- und Schulrat Bock; er arbeitete als pädagogischer Schriftsteller ebenso leicht und eifrig nach Falks Bestimmungen wie er vorher nach den Stiehl-Raumerschen Regulativen gearbeitet hatte (Der Volksschulunterricht, 1875). Viele der

Apostel des Stiehl-Raumerschen Evangelismus haben ihren Posten zu behaupten verstanden, indem sie mit Sack und Pack ins Lager des neuen Feldherrn übergingen; ihre Bücher haben sie infolgedessen „völlig umgearbeitet" und aus „evangelischen" in „pädagogische" verwandelt. Sie suchten den abgeblaßten Pestalozzianismus mit der ebenfalls abgeblaßten Regulativpädagogik zu verschmelzen; die „Allgemeinen Bestimmungen" Falks gaben dazu die Richtlinien. Aus dieser Kompromißpädagogik wuchsen in den siebziger und achtziger Jahren die „Hilfsbücher", „Leitfäden", „Präparationen" usw. empor, welche der in der Reaktionszeit in ihrer Bildung zurückgebliebenen Lehrerschaft die Schulwissenschaft für den Gebrauch zubereitet darboten; sie im Verein mit den für Lehrerbildungsanstalten berechneten „Leitfäden" und „Lehrbüchern" der Pädagogik zogen das Interesse des Lehrerstandes von dem Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften ab. Gegenüber der reaktionären Kirchenpädagogik bedeutet die Kompromißpädagogik einen Fortschritt; aber es fehlt ihr die grundsätzliche Bestimmtheit, die allein eine auf bestimmte Prinzipien gegründete und systematisch aufgebaute wissenschaftliche Pädagogik geben kann. Eine Reihe pädagogischer Zeitschriften suchte mit den „Rheinischen Blättern" und der „Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung" (Berthelt) die Pädagogik in neue Bahnen zu leiten; von ihnen traten die „Deutsche Schulzeitung" (E. Keller), die „Freie deutsche Schulzeitung" (E. Wunderlich), das „Preußische Schulblatt" (Seyffarth), die „Pädagogischen Blätter" (K. Kehr) und besonders das „Pädagogium" (Dittes) hervor.

Die durch Darwin neu belebte Biologie mußte auch die Pädagogik befruchten, da die letztere ja in der Anthropologie ihre Basis hat; allein zur vollen Entfaltung kam dieser Einfluß in der wissenschaftlichen Pädagogik nicht, obwohl sich seit den achtziger Jahren das Streben nach Vertiefung der anthropologischen und ethischen Grundlagen der Pädagogik und der wissenschaftlichen Begründung der Theorie und Praxis des Erziehungs- und Unterrichtswesens deutlich bemerkbar macht. Deshalb blieben die durch die Empiriker geschaffenen, in erster Linie für Lehrerbildungsanstalten bestimmten Werke der Pädagogik (Leitfäden, Lehrbücher, Handbücher) davon völlig unberührt; nur in der Methodik des naturgeschichtlichen und geschichtlichen Unterrichts trat dieser Einfluß hervor. Dagegen wandten sich die Empiriker der Pädagogik, welche nicht der Kompromißpädagogik huldigten, hauptsächlich der Herbart-Zillerschen Richtung zu; sie lieferten von jetzt an neben der von Dittes vertretenen Beneke-Diesterwegschen Richtung die wertvollsten Lehrbücher der Pädagogik. Der „Grundriß der Pädagogik" von Dr. Kern (1873) diente zur Einführung in das Studium der Herbart-Zillerschen Pädagogik; er geht von der Überzeugung aus, daß dem pädagogischen Denken durch Herbart und die, die sich ihm angeschlossen haben, der richtige Weg vorgezeichnet worden sei. Kerns Grundriß gibt daher eine klare und übersichtliche Darstellung der Herbartschen Pädagogik, und zwar im ganzen Umfange mit Einschluß der Lehre von der Zucht, der Regierung und dem Schulwesen; er sucht

aber vor allen Dingen die Gesichtspunkte und Leitbegriffe der Herbartschen Pädagogik zu einem Ferment der Lehrpraxis der höheren Schulen zu machen. Für die Bildungsanstalten der Volksschullehrer waren die „Allgemeine Erziehungslehre" und die „Allgemeine Unterrichtslehre" von Dr. Lindner (1877) bestimmt; sie stehen auf der Grundlage der Herbartschen Pädagogik, berücksichtigen jedoch auch andere pädagogische Anschauungen und nehmen zu dem Ausbau der Herbartschen Pädagogik durch Ziller eine kritische Stellung ein. Die Herbartsche Pädagogik war durch Stoy, namentlich aber durch Ziller in bezug auf die Erziehungs- und Unterrichtslehre weiter ausgebaut worden; eine ganze Reihe von Schulmännern trat in ihren Dienst und legte ihre Ansichten in besonderen Schriften, namentlich aber im „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" (1868) und den „Pädagogischen Studien" (Rein) nieder. Der „Verein" bemühte sich, den Blick seiner Mitglieder stets auf das Ganze der Pädagogik zu halten; er hat, wie aus dem „Jahrbuche" zu ersehen ist, die Entwicklung der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik im Sinne der Herbart-Zillerschen Pädagogik kräftig gefördert. Einen entschiedenen Gegner fanden seine Bestrebungen in Dittes; er stand auf dem Boden der Beneke-Diesterwegschen Pädagogik und bekämpfte die Herbart-Zillersche Pädagogik indirekt und direkt in seinen Schriften (Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 1868; Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 1870; Methodik der Volksschule, 1874 usw.), in dem „Pädagogischen Jahresbericht" und in dem „Pädagogium", das er 1879 gründete. Ihm schlossen sich u. a. auch Anhänger der Herbartschen Pädagogik (Stoy, v. Sallwürk, Dörpfeld u. a.) an; sie bekämpften einzelne pädagogische Anschauungen Zillers. In „Herbart und seine Jünger" (1880) trat ein Herbartianer (v. Sallwürk) anonym entschieden gegen das Eifern der Jungherbartianer auf, welche sich bemühten, alle nicht zu ihrer Fahne schwörenden Pädagogen mit den verletzendsten Ausdrücken herabzusetzen; er bezeichnet es als eine Unart, überall mit den Kunstwörtern der Schule, die dem herrschenden Sprachgebrauch nicht gemäß sind, in abstoßender Weise aufzutreten. Einen entschiedenen Gegner fanden die Herbart-Zillerianer auch in Dr. Ostermann; er schloß sich in seinen philosophisch-psychologischen Anschauungen an Lotze an (Die Grundlehren der pädagogischen Psychologie, 1880; Lehrbuch der Pädagogik, 1882), suchte aber auch der kirchlichen Pädagogik gerecht zu werden. Die Lotzesche Ethik gibt allerdings durch ihre engen Beziehungen zur Religion zu dieser Verbindung der wissenschaftlichen mit der kirchlichen Pädagogik Anhaltspunkte; allein in diesen Beziehungen liegt auch die Schwäche der Lotzeschen Ethik. Auch die Verwendung der Lotzeschen Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik ist mit Schwierigkeiten verknüpft; anderseits liegen in der in ihrem Mittelpunkte stehenden Gefühlslehre auch wieder Momente, welche zu einer kräftigen Betonung der Gefühlsbildung anregen. Das „Lehrbuch der Pädagogik" von Dr. v. Zezschwitz (1882) ruht ebenfalls auf wissenschaftlicher Grundlage, die

nicht aus Herbarts Philosophie entnommen ist; auch hat sich der Verfasser, obgleich er Theologe ist, nicht von der kirchlichen Pädagogik beeinflussen lassen. Allein dieses Werk, wie auch die „Erziehungs- und Unterrichtslehre" von Dr. Fricke (1881), die auch von dem System Herbarts völlig unabhängig war und einen möglichst objektiven und vermittelnden Standpunkt einnimmt, fanden wenig Beachtung; außer den Schriften von Dittes und denen der Herbartschen Schule konnten nur die für Lehrerbildungsanstalten berechneten Lehrbücher auf Beachtung rechnen. Die „Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre" von J. Böhm (1881) berücksichtigte speziell bayrische, Beck in seinem „Lehrbuch der evangelischen Volksschulkunde" (1885) württembergische Verhältnisse; Elterich hatte in dem „Handbuch für den Unterricht in der Volksschulpädagogik" (1885) sächsische und Lenz im „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts" (1885) badische Verhältnisse im Auge. Auch die katholischen Pädagogen blieben nicht zurück; Baumgarten schrieb (1888) seine „Erziehungslehre" und (1889) seine „Unterrichtslehre" und Volkmer seinen „Grundriß der Volksschulpädagogik" (1889/90) vom katholischen Standpunkte.

Außer diesen Lehrbüchern und Leitfäden der Pädagogik fand die „Praxis der Volksschule" von Kehr (1868), welche eine Ergänzung zu dem „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre" von Dittes war, eine große Verbreitung; ihr trat von Herbart-Zillerscher Seite die „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts" (1879) von Rein, Pickel und Scheller gegenüber. Die „Didaktik als Bildungslehre" von O. Willmann (1881 und 1888/89) sucht die Didaktik sowohl vom individuellen als vom sozialen Standpunkte und ebensowohl historisch als philosophisch zu erfassen; aber der Verfasser vermag es nicht, seinen katholisch-kirchlichen Standpunkt zu verleugnen. In einzelnen Teilen steht Willmann Herbart nahe; von Ziller aber weicht er in wesentlichen Punkten ab. Indessen gehört er zu den Pädagogen der Gegenwart und kann daher in dieser Periode nicht Gegenstand der Betrachtung und Beurteilung sein; nur in seinem Verhältnis zur Pädagogik Zillers mußte er in die Betrachtung hineingezogen werden. Mit Fröhlichs Schrift über „Die wissenschaftliche Pädagogik" (1883) begann eine lebhafte Erörterung über die Prinzipien der Herbart-Zillerschen Pädagogik; Bartels unterwarf in der „Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen" (1885) die Zillersche Pädagogik einer strengen Kritik, der sich Wesendonk und in gewissem Sinne auch v. Sallwürk (Herbart und seine Jünger; Handel und Wandel) anschlossen. Es war dies eine heilsame Reaktion gegen die Anmaßung einer Reihe von Zillerianern, welche die Herbartsche Pädagogik völlig zur Zillerschen umbilden und die letztere allein als eine wissenschaftliche Pädagogik anerkennen wollten. Schon seit den sechziger Jahren hatten Ziller und seine Jünger gegen die Pädagogen, welche nicht zu ihrer Schule gehörten und von ihnen als „Vulgärpädagogen" bezeichnet wurden, den Kampf in den „Monatsblättern für wissenschaft-

liche Pädagogik" begonnen; er wurde fortgeführt in dem „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" (1868), der in dem „Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik" ein Organ erhielt. Mit ihnen kämpften anfangs vereinigt die Anhänger der kirchlichen Pädagogik, denen Ziller u. a. in ihren religiösen Anschauungen sehr nahe standen; wer nicht auf Zillers Worte schwur, wurde als Gegner betrachtet. Einen namhaften Gegner erhielten die „Zillerianer" in dem Herbartianer v. Sallwürk; er hat sie mit den Waffen der wissenschaftlichen Pädagogik in verschiedenen Schriften scharf bekämpft. Dagegen suchte Fr. Schultze (Deutsche Erziehung, 1893) die Herbart-Zillersche Pädagogik mit Hilfe der neueren Psychologie tiefer zu begründen; es gelang ihm dies jedoch nicht, ohne daß schwer zu vereinigende Standpunkte sich nebeneinander geltend machten. Allmählich verlief das Interesse an diesem Kampf, welcher die wissenschaftliche Pädagogik immerhin gefördert hat; zum endgültigen Abschluß ist er noch nicht gekommen. Das wird erst der Fall sein, wenn sich auf der Anthropologie, Soziologie und Philosophie unserer Zeit eine neue Pädagogik aufbaut; dann wird das „Fanertum" auch aus der Pädagogik verschwinden. Bis jetzt sind dazu nur Anfänge vorhanden; nur in die besseren Lehrbücher der Psychologie, Ethik und Pädagogik (Martig, „Anschauungspsychologie" [1888], „Lehrbuch der Pädagogik" [1890]; Nieden, „Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage" [1893] u. a.) sind einzelne Teile der genannten Grundwissenschaften der Pädagogik eingedrungen. Auch haben einzelne Vertreter der genannten Grundwissenschaften (Spencer, Natorp) ihre pädagogischen Ansichten in besonderen Schriften niedergelegt; allein auch sie gehen von einem bestimmten System aus und führen daher zu einseitigen Auffassungen. Lindner suchte in dem „Grundriß der Pädagogik als Wissenschaft" (1889) vom philosophischen und pädagogischen Standpunkt Herbarts aus die Pädagogik fortzubilden; er will diese Aufgabe mit Hilfe der Entwicklungslehre und Soziologie lösen. Rein hat versucht, die Herbart-Zillersche Pädagogik fortzubilden; er ist aber (Grundriß der Pädagogik; Pädagogik in systematischer Darstellung, 1906) im wesentlichen nicht über Herbart und Ziller hinausgekommen. Im allgemeinen blieb die empirische Pädagogik bis zum Schlusse des 19. Jahrhunderts entweder in den Bahnen, welche ihr Dittes und Ziller angewiesen; oder sie huldigte der Kompromißpädagogik. Die letztere trägt natürlich einen konfessionellen Charakter; die positive Offenbarung ist, wie z. B. in dem Lehrbuch der Pädagogik von Dr. Krieg, bei ihr die erste Quelle der Pädagogik. Nur allmählich rang sich daneben eine Pädagogik empor, welche auf der Basis der neuzeitigen Wissenschaft und Philosophie aufgebaut war; sie macht sich jedoch nur in einzelnen Teilen der empirischen Pädagogik geltend. Da die Grundwissenschaften der Pädagogik, die Anthropologie, Soziologie und Philosophie, wie alle Wissenschaften der Entwicklung unterworfen sind, so ist auch die darauf aufgebaute wissenschaftliche Pädagogik der Entwicklung unterworfen, wobei nicht aus-

geschlossen ist, daß gewisse Prinzipien, die auf allseitiger und klarer Erkenntnis beruhen, unveränderlich bleiben; der Begriff der Erziehung, die Bestimmung des Erziehungszieles und die Entwicklung der methodischen Grundsätze sind infolge der sicheren psychologischen und ethischen Begründung heute schärfer und tiefer erfaßt wie früher. Im Anschluß an die wissenschaftliche und empirische Pädagogik sind von einer Reihe von Schulmännern einzelne Fragen des Unterrichts, namentlich der Methodik, und der Erziehung eingehend bearbeitet worden; diesen Schulmännern und den von ihnen behandelnden Fragen wird die Darstellung der „Pädagogik als Kunsttechnik" (Praktischen Pädagogik) von Pestalozzi bis zur Gegenwart (Bd. III) besondere Beachtung schenken.

Die heutige Erziehung muß den Menschen nach Leib und Seele ins Auge fassen; vor allen Dingen muß bei der Bildung des Nachwuchses heute mehr wie früher die Sinnenbildung ins Auge gefaßt werden, weil nur auf dieser Basis eine gesunde geistige, sittliche und künstlerische Bildung möglich sind, wie sie unsere Zeit fordert. In dieser Hinsicht sind wir nicht überall fortgeschritten auf der von Pestalozzi eröffneten Bahn; wir haben den Elementarunterricht im Anschluß an Fröbel nicht ausgebaut mit den Hilfsmitteln der modernen Psychologie. Was Pestalozzi, Fröbel und Herbart bei ihren Versuchen, ein ABC der Anschauung zu finden, leitete, war die instinktive Ahnung von der Bedeutung orientierender Begriffe, mit denen sich der kindliche Geist selbsttätig in der Fülle der Formen zu helfen sucht; man kann nicht sagen, daß unser heutiger Anschauungsunterricht das Prinzip orientierender Grundvorstellungen in fruchtbarer Weise zu verwerten wüßte. Man muß, um dies Ziel zu erreichen, andere Wege einschlagen wie die seitherigen; man muß durch Auge und Hand die orientierenden Grundvorstellungen dem Geiste zuführen und nicht durch Worte. Man muß, um es kurz zu sagen, wieder auf Fröbel zurückgehen und dem ABC der Anschauung das ABC der Darstellung zugesellen; von hier aus wird sich dann eine Reform unseres Schulunterrichts anbahnen lassen, wie sie den Forderungen des heutigen Bildungsziels entspricht. Die experimentelle Pädagogik unserer Zeit ist daher in der Hauptsache eine experimentelle Didaktik; sie bezieht sich hauptsächlich auf die intellektualistisch-mechanische Seite der Erziehung und stellt die gefühls- und willensbildende zurück, da dieselbe schwer oder gar nicht dem Experiment zugänglich sind. Das Ziel derselben ist daher in erster Linie die Erforschung der geistigen Arbeitskraft, der Arbeitsfähigkeit und Arbeitsdauer; die geistige Eigenart des Schulkindes, seine körperliche und geistige Entwicklung, sein Vorstellungs- und Sprachschatz in den verschiedensten Lebensstadien, die Prozesse des Auffassens, Behaltens und Vergessens, des Wiederlernens, der Aufmerksamkeit, des denkenden Verarbeitens usw. sind Gegenstände experimenteller Untersuchung. Desgleichen müssen in der Methodik einzelner Lehrfächer neue, aus theoretischen Überlegungen hervorgegangene Ansichten durch Versuche auf ihren Wert und ihre Durchführbarkeit geprüft werden; vielversprechende An-

fänge sind schon in dieser Hinsicht gemacht worden. Vor allen Dingen tut es not, daß man erkennt, daß die Erziehung in erster Linie Menschen bilden soll, die mit nationalem Sinn einen offenen Blick für die Erfordernisse der Gegenwart und einen festen Willen verbinden, damit sie den Kampf ums Dasein mit Erfolg bestehen und das Kulturgut vergrößern können; und endlich soll auch die Erziehung den Menschen genußfähig für die Erzeugnisse der Kunst machen. Zu diesem Zwecke muß die praktische Pädagogik dem Lehrstoff, wie er in dem nationalen Kulturgut, der nationalen Literatur im weitesten Sinne des Wortes niedergelegt und in der Natur und Kultur überhaupt gegeben ist, mehr Aufmerksamkeit schenken; er muß neben der Natur des Kindes bestimmend für die Methode sein. Die Entwicklung der Wissenschaften, der Philosophie und der Kunst ist, wie im 1. Teil dieser Schrift näher dargelegt worden ist, im 19. Jahrhundert mächtig vorwärts geschritten; reiche Schätze stehen infolgedessen der Bildung zur Verfügung, die noch mehr wie seither verwertet werden müssen. Wir haben seither zu sehr die Form und zu wenig den Inhalt der Bildung betont; das Märchen von der absolut formalen Bildung findet heute aber noch wenig Glauben. Auch im Geistesleben ist die Kraft an den Stoff gebunden; daher muß die formale Bildung an materiell wertvollem Stoff erworben werden. Der Pädagoge, besonders der Methodiker, muß daher neben das Studium des Menschen und besonders des Kindes das Studium der Wissenschaft, Philosophie und Kunst stellen; nur auf diesem Boden kann eine lebenskräftige Pädagogik erwachsen. Freie und kraftvolle Persönlichkeiten sollen erzogen werden, welche ihr eigenes Leben leben und genießen, sich aber auch in den Dienst der Gemeinschaft stellen und darin ihre höchste Lebensaufgabe suchen und finden. Von diesem Gesichtspunkte aus muß die neue Pädagogik auch die pathologische Seite der Erziehung ins Auge fassen; die Heilung von leiblich und geistig kranken Kindern dagegen ist nicht ihre Aufgabe. Die Organisation des Erziehungs- und Bildungswesens muß allerdings auch neben den normalen die abnormen Kinder, soweit sie erziehungs- und bildungsfähig sind, berücksichtigen; hier sind bereits Anfänge gemacht. Im übrigen hat die Organisation des Schulwesens, besonders des Volksschulwesens, noch wenige Fortschritte gemacht; hier hält man immer noch zäh am Herkommen fest. Eine Theorie des Lehrplans auf Grund der neuen Pädagogik ist auch noch eine Aufgabe, die zu lösen ist; noch weiter aber ist die Praxis des Lehrplans im Rückstand. Die alten Streitfragen der Herbart-Zillerschen und Beneke-Dittesschen Pädagogik einerseits und die der Kirchenpädagogik anderseits, vermischt mit Grundsätzen der Pestalozzischen Pädagogik, bilden hier noch den Kern der Theorie und Praxis; auch in der Schulverfassungsfrage ist man kaum darüber hinausgekommen.

Literatur

zum weiteren Studium, zugleich Verzeichnis der Quellen

(außer den im Text genannten Schriften).

1. **Rein,** Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.
2. **Meyer,** Niemeyers ausgewählte pädagogische Schriften.
3. **Lindner,** Niemeyers Grundsätze usw.
4. **Dicesku,** Niemeyers Verdienst um das Schulwesen.
5. **Baltzer,** Die wichtigsten Pädagogen des 19. Jahrhunderts.
6. **Glabbach,** Sailer.
7. **Ganser,** Sailer.
8. **Dr. Baier,** Sailer.
9. **Kellner,** Sailers pädagogisches Erstlingswerk usw.
10. **Pfeiffer,** Sailer (Volksschr. des 19. Jahrh.).
11. **Wotke,** Milde usw.
12. **Thurnwald,** Milde.
13. **Glöckl,** Vierthalers pädagogische Schriften.
14. **Fuhr,** Vierthalers pädagogische Hauptschriften.
15. **Wieck,** Graser.
16. **Pfeiffer,** Graser (Volksschr. des 19. Jahrh.).
17. **Gundert,** Denzel (Päd. Blätter 19).
18. **Harnisch,** Mein Lebensmorgen.
19. **Bartels,** Harnischs Handbuch.
20. **Rißmann,** Harnisch und seine Bedeutung usw.
21. **Hauffe,** Harnisch usw.
22. **Pfeiffer,** Schmidt (Volksschr. des 19. Jahrh.).
23. **Hanschmann,** Fröbel, Entwicklung seiner Erziehungsidee.
24. **Reinecke,** Fröbels Leben und Lehre.
25. **Seidel,** Fröbels pädag. Schriften.
26. **Morf,** Fröbel (Pädag. XVI).
27. **Pappenheim,** Fröbels Kindergartenpädagogik.
28. **Hartmann,** Fröbels Erziehungsmittel.
29. **Steglich,** Fröbels pädag. Idee usw.
30. **Steglich,** Bedeutung der Fröbelschen Pädagogik (Deutsche Schule VI).
31. **Pappenheim,** Fr. Fröbel.
32. **Portugall,** Fr. Fröbel.
33. **Benfey,** Fröbel als Didaktiker (Rhein. Bl. 1886/87).
34. **Göring,** Fröbelsche Erziehung (Rhein. Bl. 1880).
35. **Lange,** Pädagogische Bedeutung Fröbels (Rhein. Bl. 1881).
36. **Hanschmann,** Pädagogische Strömungen usw. (Pestalozzi, Fröbel, Ziller).
37. **Diesterwegs** Wegweiser von Rudolph u. a., desgl. von K. Richter.
38. **Langenberg,** Diesterwegs Leben; desgl. Schriften.
39. **Richter,** Diesterweg.
40. **Wilke,** Diesterweg und die Lehrerbildung.
41. **Scherer,** Diesterwegs Pädagogik.
42. **Krause,** Diesterweg und seine Verdienste usw.
43. **Kraiß,** Diesterweg und die Lehrerbildung.
44. **Pohlandt,** Diesterweg und die Lehrerbildung.
45. **Lüttge,** Diesterweg und die Lehrerbildung.
46. **Rudolph,** Diesterweg usw.
47. **Andreae,** Diesterweg.
48. **Fischer,** Diesterweg.
49. **v. Sallwürk,** Diesterwegs Schriften.
50. **Engel,** Herbart-Ziller und Diesterweg.
51. **Rebhuhn,** Diesterweg (Neue Bahnen 1890).
52. **Pestalozzi** und **Diesterweg** (Rhein. Bl. 1896).
53. **Kemsies,** Herbart und Diesterweg.
54. **Rißmann,** Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwicklung unseres Jahrhunderts.

55. **Kellner**, Lebensblätter.
56. **Goerth**, Dittes.
57. **Lange**, Ziller.
58. **Dietrich**, Dittes (Neue Bahnen VII).
59. **Scherer**, Dittes (Neue Bahnen VIII).
60. **Jens**, Dittes (Päd. Jahrbuch XX).
61. **Barth**, Konzentration.
62. **Richter**, Konzentration.
63. **Bergemann**, Erziehender Unterricht (Deutsche Schule I).
64. **Fröhlich**, Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys.
65. **Ufer**, Vorschule der Pädagogik Herbarts.
66. **Rein, Pickel, Scheller**, Theorie und Praxis.
67. **Bliedner**, Stoy und die formalen Stufen (Rhein. Bl. 1890).
68. **Span**, Fortbildung der Pädagogik Herbarts durch Ziller.
69. **Staude**, Kulturhistorische Stufen (Päd. Stud. 1880/81/84/88).
70. **Rein**, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte (Päd. St. 1887/88).
71. **v. Sallwürk**, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.
72. **Dittes**, Zilleriana (Päd. 1886).
73. **v. Sallwürk**, Über Ausfüllung des Gemüts.
74. **v. Sallwürk**, Das Ende der Zillerschen Schule.
75. **v. Sallwürk**, Ziller als Interpret der Herbartschen Pädagogik (Deutsche Schule VII).
76. **Natorp**, Gesammelte Abhandlungen I.
77. **v. Sallwürk**, Herbarts Unterrichtsstufen und Zillers Formalstufen (Deutsche Schule 1897, Rhein. Bl. 1897).
78. **Wiget**, Die formalen Stufen usw.
79. **Richter**, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen usw.
80. **Reich**, Theorie der Formalstufen.
81. **Gleichmann**, Herbarts Lehre von den formalen Stufen usw.
82. **Wesendonk**, Die Schule Herbart-Zillers usw.
83. **Göpfert**, Rechtfertigung Zillers.
84. **v. d. Höh**, Herbart-Ziller oder Pestalozzi-Diesterweg.
85. **Bartels**, Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen Didaktik.
86. **Glöckner**, Zu Dittes Kritik usw.
87. **Bergemann**, Fundamentalprobleme der Pädagogik.
88. **Bergemann**, Die Lehre von den formalen und kulturhistorischen Stufen.
89. **Bergemann**, Der darstellende Unterricht (Neue Bahnen VIII).
90. **Linde**, Der darstellende Unterricht.
91. **Linde**, Persönlichkeitspädagogik.

Register

zu „Die Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart". Abteilung I—III.

Abendstunde eines Einsiedlers II 6.
Abstraktion III 240.
Adelung I 90.
Ästhetik I 116, 161, 177, 225, 288, 302.
Ästhetische Erziehung II 110.
Ästhetische Darstellung der Welt II 184.
Alexis, Willibald I 368.
Allgemeine Pädagogik II 185, 189.
Analyse III 173.
Analytischer Unterricht II 249.
Aneignung des Lehrstoffs II 249; III 257.
Anlage II 122; III 24.
Annette v. Droste-Hülshoff I 366.
Anordnung der Lehrfächer III 199, 214.
Anordnung des Lehrstoffs II 248; III 214, 248.
Anordnung des Unterrichts II 176.
Anschauung II 25, 44, 125, 164, 198, 236; III 62.
Anschauungsunterricht III 7, 25, 111, 131, 143, 173.
Ansichten und Erfahrungen II 16.
Anthropologie I 97.
Anwendung III 243, 248.
Anzengruber I 388.
Apperzeption I 159, 285, 296; II 199; III 240.
Arbeitsunterricht III 144.
Assoziation I 295; II 194; III 176, 248.
Astronomie I 41.
Auerbach I 369.
Aufgabe der Erziehung II 99, 187, 210; III 131.
Auffindung der Idee der Elementarbildung II 11.
Aufklärung I 12, 17.
Aufmerksamkeit II 199; III 163.
Aufsicht II 189.
Autorität II 190.
Auswahl des Lehrstoffs II 173, 218, 248; III 44, 189, 199.
Baur I 146.
Bearbeitung des Lehrstoffs III 244.
Becker I 95.
Beethoven I 400.
Begehren I 298.
Begriffe II 26.
Beispiel II 117.
Beneke I 273, 281, 306; II 167.
Benekes Pädagogik II 181.
Benekes Philosophie I 274, 278.
Benekes Psychologie I 274.
Benekes Sittenlehre I 277.
Beneke und Dittes III 147.
Beneke und Herbart II 228.
Beneke und Kant I 280.
Beneke und Pestalozzi II 181.
Benekianer I 109, 280.
Bergmann II 279.
Berufsbildung II 155.
Beschäftigung II 189.
Besinnung II 194; III 240.
Beyer III 204.
Beziehung der Lehrgegenstände II 193.
Bibelforschung I 147.
Biblische Geschichte III 114, 192, 174, 198.
Bildende Kunst I 389.
Bildung II 21, 77, 137; III 139, 185.
Bildungsstoff II 218.
Bildung, intellektuelle II 173, 240; III 139.
Bildung, sittliche II 172.
Bildung, technische II 51.
Biologie I 42.
Böcklin I 396, 397.
Brentano I 110.
Buch der Mutter II 15.
Bürgerschule II 151, 155, 180.
Charakter II 201.
Charakterbildung III 179.
Chemie I 37.

Comenius II 56.
Comte I 104, 320.
Curtman-Schwarz III 20.
Dahlmann I 70.
Darbietung III 242.
Darstellender Unterricht III 179, 242, 246, 247, 249, 261.
Darwin I 48.
Deutsche Sprache I 85.
Denkunterricht III 7.
Denzel III 33.
Denzels Pädagogik III 37.
Diätetik II 135.
Dichtung I 226.
Dichtkunst I 334.
Didaktik II 135.
Diesterweg III 81.
Diesterwegs Pädagogik III 88, 98.
Diesterweg und Pestalozzi III 101.
Disputationsmethode III 265.
Disziplin II 250.
Dittes III 133.
Dittes Pädagogik III 145.
Dittes und Beneke III 147.
Dittes und Comenius III 147.
Dittes und Herbart III 149.
Dittes und die Herbartianer III 153.
Dittes und Pestalozzi III 147.
Döring II 275.
Dörpfeld III 202, 225, 246, 268.
Drama I 352, 355, 372, 375, 387.
Eichendorff I 361.
Einheiten III 241.
Elementarbildung II 16, 17, 19, 21.
Elementarbildung des Hauses II 21.
Elementarbildung der Mutter II 21.
Elementarmittel des Unterrichts II 47.
Elementarschule II 180; III 267.
Empiriker III 1.
Entwicklungslehre I 49.
Entwicklung, geistige II 256.
Entwicklung des Menschen II 107; III 58.
Entwicklung des Seelenlebens I 275; II 84.
Entwicklung, psychische II 168.
Entwicklung zum Künstler II 102.
Entwickelnder Unterricht III 249.
Entwicklungsstufen III 186, 204, 205, 208, 210, 211, 214.
Erfahrung II 191.
Erläuternder Unterricht III 248.
Erkenntnis II 191.
Erkenntnisbildung II 124.
Erkenntnislehre I 114.
Erkenntnistheorie I 114, 157, 170, 239.
Erziehender Unterricht III 162, 183.
Erziehen III 40, 121.
Erzieher II 111, 187.
Erziehung I 1; II 53, 70, 85, 115, 122, 125, 134, 138, 143, 168; III 6, 16, 21, 24, 27, 33, 40, 70, 78, 90, 102, 106, 121, 143, 159.
Erziehungsaufgabe II 99, 210.
Erziehung, individuelle II 144, 159; III 106.
Erziehung, körperliche II 127, 172, 247.
Erziehung, männliche II 101.
Erziehung, religiöse II 126.
Erziehung, sittliche II 125; III 143.
Erziehung, soziale II 146, 148, 159; III 106.
Erziehung, weibliche II 101.
Erziehung, wirtschaftliche II 126.
Erziehungsbegriff II 233.
Erziehungskunst II 18, 187.
Erziehungsmittel II 116, 236; III 103.
Erziehungsperioden II 169.
Erziehungsschule III 162, 180.
Erziehungsziel II 38, 97, 103, 115, 139, 210, 247; III 27, 33, 58, 69, 103, 131, 182.
Erziehungszweck II 210, 233; III 6, 58, 103.
Ethik I 118, 162, 178, 214, 221, 240, 260, 269, 277, 289, 302; II 231; III 138.
Familie II 133, 148, 149, 179, 204, 251.
Fechner I 105, 323.
Feuerbach I 138, 312.
Fertigkeiten II 145.
Fichte I 237, 242, 243, 247, 250, 264; II 121.
Fichtes Erkenntnistheorie I 239.
Fichtes Ethik I 240.
Fichtes Pädagogik II 128.
Fichtes Philosophie I 238, 242.
Fichtes Psychologie I 239.
Fichtes Religion I 241.
Fichte und Hegel I 250.
Fichte und Herbart II 223
Fichte und Kant I 243.
Fichte und Pestalozzi II 68, 129.
Fichte und Schelling I 247.
Fichte und Schleiermacher I 264.
Form II 30.
Formale Bildung II 77.
Formale Stufen II 218; III 176, 235, 239, 243, 244, 250, 251, 257.
Freiligrath I 366.
Fremdsprachen II 89.
Freytag I 79, 369.
Fröbel III 49, 54, 57.

Fröbels Pädagogik III 67.
Fröbel und Comenius III 73.
Fröbel und Krauſe III 76.
Fröbel und Peſtalozzi III 74.
Fröhlich III 210, 230.
Führung II 250.
Gang des Unterrichts II 196.
Geibel I 367.
Gefühle I 297.
Gehorſam II 117, 190.
Gelehrtenſchule II 151.
Gemeinde II 148.
Gemütsbildung II 238.
Genetiſch entwickelnde Methode III 247, 249.
Genetiſche Methode II 249.
Genetiſches Lehrverfahren II 245, 247.
Geographie I 51, 63; II 31, 87, 174, 200; III 9, 113, 168.
Geometrie III 9.
Geologie I 40.
Geſchichtsauffaſſung I 71.
Geſchichtſchreibung I 65.
Geſchichte II 31, 87, 175, 200; III 9, 113.
Geſang I 405; III 168.
Geſellſchaftsgeſchichte I 84.
Geſinnungen II 145.
Geſinnungsunterricht III 186, 197, 202, 206, 214.
Geſinnungsſtoffe II 192; III 164, 214.
Goethe I 89, 132, 202, 215, 217, 229, 388, 372; II 94.
Goethes Kunſt I 338, 343.
Goethes Pädagogik II 96, 103.
Goethes Religion I 212.
Goethes Sittenlehre I 214.
Goethes Weltanſchauung I 208.
Goethe und Herder I 217.
Goethe und Kant I 215.
Goethe und Rouſſeau II 104.
Goethe und Schiller I 229, 372; II 112.
Goethe und Spinoza I 217.
Gottſched I 86.
Gräfe III 102.
Gräfes Pädagogik III 118.
Gräfe und Peſtalozzi III 120.
Graſer III 27.
Graſer und Hergenröther III 32.
Graſer und Peſtalozzi III 30.
Graſer und Schleiermacher III 32.
Greiling III 2.
Grillparzer I 388.
Grimm I 92, 360.
Groth I 370.
Gymnaſtik II 135.
Gymnaſium II 180.
Haller, v. I 69.
Handarbeiten III 26, 115.
Harniſch III 38.
Harniſchs Pädagogik III 46.
Harniſch und Peſtalozzi III 46.
Hartmann, E. v. I 110, 328.
Haydn I 400.
Häusliche Erziehung II 21, 127.
Hebbel I 373.
Hebbels Welt- und Lebensanſchauung I 381, 382, 385.
Hegel I 247, 248, 250; II 131.
Hegels Philoſophie I 248.
Hegels pädagogiſche Anſichten II 134.
Hegel und Roſenkranz II 136.
Hegel und Schelling I 250.
Heine I 366.
Helmholtz I 97.
Herbart I 281, 292, 305, 307, 327; II 182.
Herbarts Allgemeine Pädagogik II 185.
Herbarts Pädagogik II 207.
Herbarts äſthetiſche Darſtellung der Welt II 184.
Herbarts Äſthetik I 288, 302.
Herbarts Ethik I 289, 302.
Herbarts Philoſophie I 282, 292.
Herbarts Pſychologie I 283, 293.
Herbarts Religion I 291, 305.
Herbarts Umriß II 186.
Herbart und Beneke I 306; II 228.
Herbart und Dittes III 149.
Herbart und Fichte II 223.
Herbart und Kant I 305; II 221.
Herbart und Lange II 227.
Herbart und Lotze I 327.
Herbart und Peſtalozzi II 224.
Herbart und Stoy II 253; III 219.
Herbart und Strümpell II 264.
Herbart und Waitz II 244.
Herbart und Ziller III 181, 218, 235.
Herbart-Ziller und Beneke-Dittes III 153, 275.
Herbartianer I 109, 307.
Herder I 56, 87, 128, 187, 191, 195, 199, 217, 338; II 82.
Herders Pädagogik II 91.
Herders Religion I 193.
Herder und Goethe I 217.
Herder und Kant I 199.
Herder und J. Paul II 120.
Herder und Peſtalozzi II 94.
Herder und Rouſſeau II 93.
Herders Weltanſchauung I 195.
Hergenröther III 32.
Heuſinger III 3.

Heyse I 363, 370.
Historische Pädagogik II 251.
Hoffmann v. Fallersleben I 366.
Humboldt, A. v. I 57.
Humboldt, W. v. I 92.
Humanismus I 3.
Idealismus I 236, 264; II 120.
Idee der Elementarbildung II 11. 16.
Jean Paul I 231, 233, 368; II 113.
Jean Pauls Pädagogik II 117.
Jean Pauls Welt- und Lebensanschauung I 233.
Jean Paul und Herder II 120.
Jeremias Gotthelf I 368.
Immermann I 362.
Individualismus II 269, 271.
Individualität II 172; III 160.
Individuelle und soziale Erziehung III 106.
Interesse II 172, 190, 191, 217; III 163.
Kant I 123, 155, 169, 182, 183, 199, 215, 228, 243, 263, 272, 280, 305; II 69.
Kants Ästhetik I 177.
Kants Ethik I 178.
Kants Nachfolger I 309.
Kants Pädagogik II 75.
Kants Philosophie I 169, 183.
Kants Psychologie I 176.
Kants Religionsphilosophie I 181.
Kant und Fichte I 243.
Kant und Goethe I 215.
Kant und Herbart II 221.
Kant und Pestalozzi II 68, 79.
Kant und die Philanthropen II 79.
Kant und Rousseau II 78.
Kant und Schopenhauer I 271.
Katechisation III 42.
Katechetische Lehrart III 15.
Katechismus III 195.
Kausalität, psychische II 255.
Keller, G. I 370.
Kellner III 129.
Kellners Pädagogik III 133.
Kenntnisse II 117, 145.
Kern III 196, 222, 247, 266.
Kinderfehler III 66.
Kindergarten III 53, 63.
Kinderhaus II 21.
Kinderpsychologie I 109; II 265.
Kindheitsstufe III 61.
Kirche II 147, 206; III 121.
Klarheit II 194; III 248.
Klassiker I 335.
Kleist I 361.
Knabenstufe III 64.
Komödie I 380.
Konfessionsschule III 266, 267.
Konzentration II 248; III 141, 170, 218, 219, 222, 225, 230, 231.
Konzentrationsstoff III 195, 217, 218, 219, 225, 230, 231.
Konzentrationsstufen III 217, 218, 219, 225, 231.
Konzentrische Kreise III 214, 230.
Körperliche Erziehung II 127, 172, 247.
Krause I 251; II 136.
Krauses Pädagogik II 141.
Krauses Philosophie I 252.
Krause und Pestalozzi II 141.
Kritizismus I 155; II 69.
Kultur I 1.
Kulturgeschichte I 78.
Kultur- und Geistesleben I 30.
Kulturhistorische Stufen III 186, 204, 205, 208, 210, 211, 214, 230; III 168.
Kulturstufen III 186, 204, 205, 208, 210, 211, 214, 230.
Kunst I 333, 374, 385, 389, 398.
Kunstanschauung Goethes I 343.
Kunst des Erziehers II 18.
Kunst der Erziehung II 187.
Künstler II 102.
Lamprecht I 85.
Lange und Herbart II 227.
Leben Jesu-Forschung I 148.
Lehne III 4.
Lehranstalten II 127.
Lehrart III 15.
Lehrer II 22, 180, 205; III 4, 93, 115, 126, 181.
Lehrerbildung III 126, 144.
Lehrform II 178, 242; III 7, 142, 178.
Lehrgang II 25; III 141.
Lehrgegenstand II 152, 192, 193, 205, 243; III 126.
Lehrkunst II 195.
Lehrstoff II 173, 218, 248; III 44, 189, 199, 244.
Lehrverfahren III 245.
Leibniz I 14.
Lenau I 366.
Lernprozeß II 177; III 142.
Lessing I 22, 87, 127.
Lessings Religion I 127.
Lessings Stil I 87.
Liebe II 190.
Lienhard und Gertrud II 7.
Lindner II 274; III 229, 250.
Literaturgeschichte I 96.
Logik I 115, 161.
Locke I 11.

Lotze I 106, 324, 327.
Lotze und Herbart I 327.
Ludwig I 369, 388.
Lyrik I 357, 381.
Materialismus I 315, 317.
Mathematik I 42; II 88, 174, 200; III 167.
Mädchenschule II 180.
Männliche Erziehung II 101.
Märchen I 360; II 237; III 112, 192, 197.
Menschenkunde II 31.
Menschennatur II 36; III 89.
Menzel I 396, 397.
Meßkunst II 30.
Meßmer III 251.
Meteorologie I 41.
Methode II 18, 44, 154, 194; III 7, 60, 104, 172.
Methode, analytische II 249.
Methode, genetische II 249.
Methode, spezielle II 250.
Methode, synthetische II 249.
Methode (Funktion) III 177.
Methodische Einheit III 175, 241.
Methodischer Unterricht II 44.
Methodik III 94.
Meyer I 371.
Milde III 23, 26.
Mill I 104.
Mineralogie I 39.
Mittel der Erziehung II 116.
Moderne Kunst I 398.
Mörike I 363.
Moleschott I 314.
Moral II 175; III 138.
Mosen I 366.
Mozart I 400.
Müller I 69.
Musik I 399.
Muttersprache II 88; III 111.
Nachforschungen über den Gang der Natur II 9.
Natorp I 110; II 278.
Naturalismus I 11.
Natur des Kindes II 115.
Naturgeschichte II 31.
Naturkunde II 88, 174, 200; III 10, 112, 166.
Naturlehre II 31,
Naturphilosophie I 32, 246.
Naturwissenschaft I 31.
Neuhumanismus I 185; II 80.
Neukantianismus I 322.
Niebuhr I 70.
Niederer und Pestalozzi II 68.
Niemeyer III 5.
Niemeyers Pädagogik III 13.
Niemeyer und Pestalozzi III 13.
Öffentliche Erziehung II 127.
Organisation der Erziehung II 53.
Organisation der Schule III 266.
Organisch-genetisches Lehrverfahren III 245.
Orthodoxie I 9, 123.
Pädagogik I 1; II 232, 254.
Pädagogik, evangelische und katholische III 122.
Pädagogik, historische II 251.
Pädagogik, philosophische II 247.
Pädagogik, praktische II 251.
Pädagogik, wissenschaftliche II 1, 134, 186, 269, 279; III 135.
Pädagogische Pathologie II 258.
Paläontologie I 48.
Palmer III 120.
Palmers Pädagogik III 127.
Pathologie, pädagogische II 258.
Paulus I 126.
Peschel I 63.
Pestalozzi II 2.
Pestalozzis ABC der Anschauung II 184.
Pestalozzis Einfluß II 54.
Pestalozzis Pädagogik II 17.
Pestalozzis Wesen II 34.
Pestalozzi und Beneke II 181.
Pestalozzi und Comenius II 56.
Pestalozzi und Diesterweg III 101.
Pestalozzi und Fichte II 68, 129.
Pestalozzi und Fröbel III 74.
Pestalozzi und Graser III 30.
Pestalozzi und Harnisch III 46.
Pestalozzi und Herbart II 224.
Pestalozzi und Herder II 94.
Pestalozzi und Kant II 68.
Pestalozzi und Niederer II 68.
Pestalozzi und Niemeyer III 13.
Pestalozzi und Rochow II 66.
Pestalozzi und Rousseau II 59.
Pestalozzi und Schleiermacher II 158.
Pestalozzi und Schopenhauer II 166.
Pestalozzi und Schwarz III 19.
Pessimismus II 276.
Pflege II 132; III 104.
Phantasierendes Handeln III 265.
Philanthropinismus I 25.
Philanthropen und Kant II 79.
Philanthropen und Pestalozzi II 63.
Philosophische Pädagogik II 247.
Philosophie I 154, 169, 183, 238, 242, 244, 248, 252, 258, 263, 267, 270, 274, 278, 282, 292.

Philosophie, neue I 311.
Philosophie der Gegenwart I 332.
Phrenologie I 100.
Physik I 33.
Physiologie I 47, 97.
Pietismus I 9, 123.
Pölitz III 4.
Polizei, pädagogische II 250.
Popularphilosophie I 13.
Praktische Erziehung II 135.
Praktische Pädagogik II 251.
Preyer II 265.
Prinzip, anthropologisches III 122.
Prinzip, methodisches III 122.
Prinzip, teleologisches III 121.
Privaterziehung II 179.
Probeschulen II 21.
Psychische Kausalität II 255.
Psychologie I 102, 111, 159, 176, 239, 264, 274, 283, 293; II 231; III 137.
Psychopathologie I 112.
Raabe I 370.
Ranke I 72.
Rationalismus I 16, 126.
Realismus I 7, 264, 364; II 163.
Rechenkunst II 30.
Rechnen III 8.
Reformation I 6.
Rein I 268; II 277; III 199, 222, 240, 268.
Regierung II 189, 215, 230, 238, 250; III 161.
Reisende I 62.
Religion I 122, 167, 193, 212, 227, 241, 262, 291; II 175; III 138.
Religionsphilosophie I 181, 305.
Religiöse Erziehung II 126.
Religionsunterricht II 33, 86, 199; III 11, 112, 143.
Religions- und Moralunterricht III 11.
Renaissance I 3.
Renan I 144.
Reuter I 370.
Richter, J. Paul Fr. I 231, 233, 368.
Richter, L. I 394.
Riehl I 81, 368.
Ritter I 58.
Ritschl I 150.
Robinson III 193, 198.
Rochow und Pestalozzi II 66.
Roman I 367.
Romantik I 253, 361.
Romantiker I 134, 358, 372, 401; II 142.
Romantische Schule I 91.
Rosenkranz II 134, 136.
Rosenkranz und Hegel II 136.
Rotteck I 69.
Rousseau I 19.
Rousseau und Goethe II 104.
Rousseau und Herder II 93.
Rousseau und Pestalozzi II 78.
Rückert I 362.
Rück- und Vorblick III 277.
Sage I 360.
Sailer III 20.
Sailers Pädagogik III 22.
Sallwürk III 205, 250.
Schelling I 244, 247, 250, 264.
Schellings Naturphilosophie I 246.
Schellings Philosophie I 244.
Schelling und Fichte I 247.
Schelling und Hegel I 250.
Schelling und Schleiermacher I 264.
Schiller I 65, 90, 131, 219, 228, 229, 345, 372; II 104, 107.
Schillers Ästhetik I 225.
Schillers Ethik I 221.
Schillers Kunstanschauung I 226, 345, 351.
Schillers Kunstwerke I 351.
Schillers Pädagogik II 107, 112.
Schillers Religion I 227.
Schiller und Goethe I 229, 372; II 112.
Schiller und Kant I 228.
Schleiermacher I 134, 257, 261, 263; II 142.
Schleiermachers Pädagogik II 142, 155, 158.
Schleiermachers Philosophie I 258, 263.
Schleiermachers Religion I 262.
Schleiermachers Sittenlehre I 260.
Schleiermachers Weltanschauung I 262.
Schleiermacher und Fichte I 264.
Schleiermacher und Graser III 32.
Schleiermacher und Kant I 263.
Schleiermacher und Pestalozzi II 158.
Schleiermacher und Schelling I 264.
Schleiermachers Zeitgenossen II 157.
Schlosser I 69.
Schmidt III 77, 81.
Schopenhauer I 265, 271; II 163, 165.
Schopenhauers Ethik I 269.
Schopenhauers Pädagogik II 163, 165.
Schopenhauers Philosophie I 267, 271.
Schopenhauer und Kant I 270.
Schopenhauer und Pestalozzi II 166.
Schreibkunst II 30.
Schriftliche Übungen II 201.
Schuderoff III 2.
Schulanstalten III 11.
Schularten III 266.
Schulaufsicht II 244; III 117, 126, 132.
Schulbildung II 21.

Schuldienst II 252.
Schule II 133, 205, 251; III 65, 107, 115, 268.
Schulerziehung II 150, 179.
Schulleitung III 126, 132.
Schulorganisation II 244, 252; III 266, 268.
Schulplan II 90.
Schulregiment II 252.
Schulunterricht II 73.
Schulverfassung II 206, 252, 269; III 180, 201, 269.
Schulverwaltung III 117.
Schulwissenschaft II 250; III 184.
Schwarz III 15.
Schwarz' Pädagogik III 18.
Schwarz und Curtman III 20.
Schwarz und Pestalozzi III 19.
Schwind, M. v. I 396.
Seelenleben II 84.
Selbsttätigkeit III 25.
Shaftesbury I 14.
Shakespeare I 336.
Sigismund II 261.
Simultanschule III 117.
Sittengesetz I 277.
Sittenunterricht II 33; III 11.
Sittliche Erziehung II 125; III 143.
Sittlichkeit III 26.
Sokratische Lehrart III 15.
Sokratisieren III 42.
Sozialismus II 269, 271.
Soziologie I 112.
Spencer I 104, 320; II 273.
Spiele II 116, 237; III 61, 114.
Spinoza I 217.
Sprache I 85; II 28, 117, 174.
Sprachkunst II 28.
Sprachlehre II 28.
Sprachunterricht III 7, 111, 166.
Staat II 146, 179, 204.
Staat und Volksschule III 144.
Staatskunde III 114.
Staatsgeschichte I 82.
Standesschule III 266.
Staude III 189.
Stephanie III 3.
Stifter I 369.
Stoffauswahl III 199.
Storm I 370.
Stoy II 246; III 219, 239.
Stoy und Herbart II 253.
Stoy und Ziller III 219, 239.
Strafe II 145, 151, 202.
Strauß I 139, 313.
Strümpell II 253, 266.
Strümpells Pädagogik II 260.
Strümpell und Herbart II 264.
Stufen II 218, 220; III 76, 257.
Sturm- und Drangperiode I 27, 337.
Sybel I 77.
Synthetischer Unterricht II 249.
Synthese III 174.
System II 194; III 177.
Technische Beschäftigung III 168.
Technische Bildung II 51.
Technik II 200.
Technik, didaktische II 249.
Teilnahme II 191, 220.
Theologie I 149, 152.
Tierpsychologie I 108.
Tonlehre II 28.
Tragödie I 353, 355, 376.
Trapp I 26.
Treitschke I 83.
Traum III 168.
Übergangszeit II 267.
Uhland I 362.
Umgang II 191.
Unterricht II 23, 42, 43, 86, 100, 132, 139, 216, 240, 248, 249, III 6, 18, 28, 34, 41, 65, 91, 105, 109, 124, 131, 140, 161, 183, 190, 191.
Unterricht, analytischer II 196, 249.
Unterricht, darstellender II 197; III 179, 242, 246, 247, 249, 261.
Unterricht, entwickelnder III 249.
Unterricht erläuternder III 248.
Unterricht, synthetischer II 196, 249.
Unterrichtsfächer III 164.
Unterrichtsform II 24.
Unterrichtsgang II 43, 196.
Unterrichtsgegenstand III 35.
Unterrichtsmethode II 24, 44.
Unterrichtsziel III 240.
Verbindung der Lehrfächer III 222.
Verknüpfung III 243.
Vermittlungstheologie I 148.
Vernunft I 160.
Verstand I 160.
Verstandesaufklärung I 77.
Vertiefung II 194; III 240.
Vertretung II 194; III 240.
Vierthaler III 27.
Volkskunde I 81.
Volksschule II 151, 152, 186; III 43, 108, 140.
Volksschule und Gemeinde III 116.
Volksschule und Kirche III 116.
Volksschule und Staat III 116, 144.
Volksschullehrer II 154.
Voltaire I 14.

Vorbereitung III 241.
Vorstellungsmechanismus I 295.
Wagner, R. I 402.
Waitz II 230.
Waitz und Herbart II 244.
Weibliche Erziehung II 101.
Weiller III 4.
Wesen des Menschen III 40.
Wie Gertrud ihre Kinder lehrt II 14.
Wiedergabe III 265.
Wiederholungsfrage III 265.
Willensfreiheit I 180.
Willibald Alexis I 368.
Willmann II 277; III 185, 197, 220, 244, 267.
Wirtschaftsgeschichte I 84.
Wirtschaftliche Erziehung II 126.
Wissenschaft I 30.
Witterungskunde I 41.
Witz II 117.
Wolff, Chr. I 15.
Wollen I 298.
Wortlehre II 28.
Wundt I 107, 329.
Zahl II 30.
Zeichenkunst II 30.
Zeichnen II 88.
Ziel III 177, 240, 241.
Zielangabe III 241.
Ziel der Entwicklung II 109.
Ziel der Erziehung II 17, 38, 97, 115, 131, 163, 210, 247; III 69, 103, 131, 139, 182.
Ziel des Unterrichts II 23; III 240.
Ziller III 157.
Zillerianer III 274.
Zillers Pädagogik III 158, 182.
Zillers Schriften III 157.
Ziller und Dittes III 275.
Ziller und Herbart III 181, 218, 235.
Ziller und Stoy III 219, 239.
Zucht II 91, 132, 145, 201, 215, 238, III 104, 123, 162, 179.
Züchtigungen II 189.
Zweck der Erziehung II 187, 210, 233; III 6, 58, 69, 103, 139.
Zweck des Unterrichts II 190.

Druck von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Die Pestalozzische Pädagogik

nach ihrer Entwicklung, ihrem Auf- und Ausbau und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Volksschulwesens dargestellt

von **H. Scherer**, Schulrat.

20 Bogen gr. 8. Geh. 4 M., geb. 4,50 M.

Die Pädagogik in ihrer Entwicklung

im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens.

Von **H. Scherer**, Schulrat.

I. Band: Die Pädagogik vor Pestalozzi.

37½ Bogen gr. 8. Geh. 8 M., geb. 8,70 M.

II. Band: Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart.

64½ Bogen gr. 8. Geh. 14,80 M., geb. 16,60 M.

Dieser Band zerfällt in drei Abteilungen, die als einzelne Lieferungen erschienen sind, die aber ebenfalls wieder ein Ganzes darstellen und daher auch einzeln abgegeben werden.

1. Abteilung: Die Entwicklung des deutschen Kultur- und Geisteslebens.

27¼ Bogen. Geh. 6,40 M., geb. 7 M.

2. Abteilung: Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik.

18¼ Bogen. Geh. 4 M., geb. 4,60 M.

3. Abteilung: Die wichtigsten Darstellungen der empirischen Pädagogik.

19 Bogen. Geh. 4,40 M., geb. 5 M.

Ein III. Band des Werkes soll sich mit der „Pädagogik der Kunst von Pestalozzi bis zur Gegenwart" beschäftigen.

Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer

in der wissenschaftlichen und praktischen Volksschulpädagogik und zum Ausbau derselben.

Auf geschichtlicher Grundlage und mit Angabe der Literatur und Lehrmittel bearbeitet

von **H. Scherer**, Schulrat.

In 2 Teilen. gr. 8. Geh. 13 M., geb. 14 M.

I. Teil: Die wissenschaftliche Volksschulpädagogik. 25½ Bogen. Geh. 5 M., geb. 5,50 M.
II. Teil: Die praktische Volksschulpädagogik. 34 Bogen. Geh. 8 M., geb. 8,50 M.

Der Verfasser dieses Werkes, der Jahre hindurch mitten im praktischen Schulwesen und an der Spitze der deutschen Schulreformbewegung steht und auch die geistigen Bedürfnisse und Regungen des Lehrerstandes genau kennt, hat sich die dankenswerte Aufgabe gestellt, dem fortstrebenden Volksschullehrer einen zuverlässigen Wegweiser zu schaffen, und [illegible] weiser nimmt unter den pädagogischen Schriften der Neuzeit unbestritten eine Stellen ein und ist, wie kaum ein anderer, geeignet, dem jungen Lehrer den rech seiner Fortbildung zu zeigen und dem älteren einen umfassenden Überblick über gischen Tagesströmungen zu verschaffen.

Verlag von Friedrich Brandstetter in Leipzig.

Überblick

über die

Geschichte der Philosophie

in ihren interessantesten Problemen.

Für weitere Kreise in leicht verständlicher Darstellung
bearbeitet von

Dr. **August Vogel.**

I. Teil: Die griechische Philosophie.

8½ Bogen Oktav. Mit einem Bildnis der Sokratesbüste im Nationalmuseum zu Neapel.

Geheftet 1.60 M., in Ganzleinen gebunden 2 M.

II. Teil: Die neue und die neueste Philosophie.

13 Bogen Oktav. Mit einem Bildnis Kants nach Döbler.

Geheftet 2.60 M., in Ganzleinen gebunden 3 M.

(Jeder Teil mit einem Anhang, enthaltend die Erklärung der vorkommenden Fremdwörter und philosophischen Ausdrücke.)

Philosophische Probleme gemeinverständlich zu behandeln, ist eine Kunst. Der Verfasser strebt nach ihr, ja man darf sagen: er besitzt sie. Er verfügt ferner über die Gabe, die Zusammenhänge der Geistesbewegung, die Entwickelung und Weiterförderung der Probleme lichtvoll darzustellen, so daß es ein Genuß ist, ihm zu folgen. Für Selbststudium ist das Werk hervorragend geeignet. Es belastet den Kopf nicht mit Nebensachen. Ein Verzeichnis der Fachausdrücke mit Erklärung (in jedem Bande) erhöht die Brauchbarkeit des sehr empfehlenswerten Werkes.

(Reformation, Liter. Beil. Sept. 1905.)

Persönlichkeits-Pädagogik.

Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage.

Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands.

Von **Ernst Linde**, Lehrer in Gotha.

Zweite, durchgesehene Auflage.

16½ Bogen Oktav.

Geheftet 2.50 M., gebunden 3 M.

Das Beste von dem Guten, was uns Linde schon geboten hat (es gibt seine Lehrpersönlichkeit am vollkommensten) und dem Allerbesten zugehörig, das wir überhaupt kennen auf dem weiten Gebiete der pädagogischen Literatur. Wer die Notwendigkeit einer Pädagogik gefühlt hat, die in der praktischen Arbeit, in der Erfahrung, im Umgang mit der lebendigen Schülerseele ihren Ursprung hat, nicht in der Idee, wer erkannt hat, daß es im Unterricht doch nicht bloß auf Einlernen, Abfragen und Wiederholen, sondern auf Bilden, Lebendigmachen, inneres Wachstum ankommt, der komme zu Linde. Hier bekommt er eine Höhe der Berufsauffassung, eine Fülle fruchtbarer Anregungen für sein Denken und seine tägliche Arbeit, die nachwirkende Kraft haben.

(Bayerische Lehrerzeitung 1905 Nr. 48.)

UNIV. OF MICH.
NOV 4 1903

UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 06276 5931